

Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas

Speeches About Men and Women in Technical Education: Between Reproduction and Transformation. A Study Located in Two Argentinian Provinces

Silvia Marcela Martínez, María Eugenia Martín, Delfina Garino, Noelia Giampaolletti y María Albina Pol¹

Resumen

La formación técnica en Argentina ha sido un ámbito históricamente masculinizado. Ante el incremento de la matrícula femenina y la visibilización y demandas sociales respecto de las desigualdades de género, nos preguntamos, de qué manera las instituciones de ETP favorecen el reconocimiento y la participación con miras a la justicia social. Este trabajo analiza discursos sobre las desigualdades entre varones y mujeres (en interseccionalidad con otras) que circulan en 12 instituciones de educación técnico profesional en dos provincias argentinas (Neuquén y Mendoza), y sobre los dispositivos de acompañamiento a la escolaridad y articulación con el trabajo que allí se construyen. Desplegamos un diseño de investigación comparativo basado en la triangulación de fuentes secundarias y el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas para la producción de datos primarios. Como estrategia de análisis optamos por el Análisis Crítico del Discurso. Encontramos tres tipos de discursos que organizan los modos de mirar, entender y actuar en relación a ser varón o mujer que se articulan con otras dimensiones con un sentido de justicia social particular. Definimos a estos discursos como: Naturalización de jerarquías; Visibilización de jerarquías; Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación. Si bien estos discursos conviven en todas las instituciones, identificamos predominancia de algunos en cada una de ellas, así como en los territorios en que se asientan. Finalmente presentamos un caso de una institución en el que analizamos el entramado discursivo.

Palabras clave

Discursos, formación técnica, género, territorio, justicia social.

Abstract

Technical training in Argentina has been a historically masculinized field. In the last decades, female enrollment and the visibility of social demands regarding gender inequalities has increased. In this context, this article wonders how do ETP institutions promote recognition and participation with a view to social justice, and analyzes speeches that show inequalities between men and women (in intersection with others) that circulate in 12 TVET institutions in two Argentinian provinces (Neuquén and Mendoza), as well as the devices to support educational trajectories and in articulation with the world of work. We use a comparative research design based on triangulation of secondary sources and the use of qualitative and quantitative techniques for the production of primary data. As an analysis strategy, we opted for Critical Discourse Analysis. We find three types of speeches in the institutions in both provinces, that organize the ways of looking, understanding and acting in relation to being a man or a woman, articulated with other dimensions with a particular sense of social justice. We define these speeches as: Naturalization of inequalities; Visibility of inequalities; Visibility of inequalities and actions for transformation. Discourses coexist in the institutions, but we identify predominance of some in each one of them, as well as in each one of the provinces. Finally, we present a case of an institution in territory in which we analyze how these discourses appear.

Keywords

Speeches, technical education, gender, territory, social justice.

Cómo citar/Citation

Martínez, Silvia Marcela; Martín, María Eugenia; Garino, Delfina; Giampaolletti, Noelia y Pol, María Albina (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 451-472. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16603>.

Recibido: 31-01-2020
Aceptado: 08-05-2020

¹ Silvia Marcela Martínez, Universidad Nacional del Comahue, silviamarcelamartinez@gmail.com; María Eugenia Martín, Universidad Nacional de Cuyo, eugemartinb@gmail.com; Delfina Garino, Universidad Nacional del Comahue, delgarino@gmail.com; Noelia Giampaolletti, Universidad Nacional de Cuyo, noeliagiampaolletti@gmail.com; María Albina Pol, Universidad Nacional de Cuyo, albinapol2011@gmail.com.

1. Introducción

El avance del capitalismo genera múltiples desigualdades y la clasificación de sujetos y territorios en base a jerarquías de distinto tipo, como el sector social, la raza y el género². Según Quijano, «con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad³ y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder» (2014: 286), subalternizando a la mayoría de la población mundial a partir del control del trabajo y de la intersubjetividad, así como una producción de conocimiento y subjetividades normadas desde el eurocentrismo/occidental (GESCO, 2012). En este marco, se naturalizan discursos que promueven subjetividades e invisibilizan las desigualdades y jerarquías.

En las últimas décadas, en América Latina se amplió la cobertura del sistema educativo, incorporando a nuevos sujetos sociales. Asimismo, circulan debates y disputas de movimientos feministas, sociales, territoriales (Barrancos, 2017), que pujan por visibilizarse en pos de una justicia social de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2008). Resulta, entonces, un desafío reconocer los discursos que se configuran en las instituciones educativas de formación para el trabajo en su relación con el territorio, así como las tensiones e intereses que esto conlleva desde una mirada de la justicia social.

Concretamente, respecto de las desigualdades entre varones y mujeres, se plantea que las diferencias entre los sexos han generado cierta construcción simbólica e interpretación sociohistórica, que ha construido un sistema de relaciones de género⁴ en el que las mujeres se encuentran oprimidas y explotadas. La estructura desigual (es decir, institucionalizada) atraviesa todo el sistema social y funciona en articulación con otras desigualdades (Frutos Balibrea, 2010).

Así, por un lado, la división sexual del trabajo también establece desigualdades entre varones y mujeres, que se plasman en la segmentación horizontal y vertical, las brechas salariales y otros tipos de discriminación (encubiertas, auto-discriminación, «techos y paredes de cristal») (Yannoulas, 2013). Por el otro, perviven las resistencias en empresas y organismos que sostienen la masculinización de puestos de trabajo (Mariño Fernández y Rial Sánchez, 2018), entre otras.

Puntualizando en mujeres y minorías sexuales, desde hace varias décadas se disputan espacios y reconocimiento a la dominación masculina en distintos campos (educativo, laboral, familiar, espacio público), que jaquean las formas históricas de habitar los espacios públicos y privados. Estas confrontaciones emergen en un contexto que es «resultado y condición de un ensamblaje de múltiples líneas de fuerza, determinación y resistencia que producen un tipo de unidad (...) siempre temporal, complejo y frágil (...) organizan la visibilidad o invisibilidad públicas de estas distinciones en cada momento» (Elizalde, 2018: 175).

En este contexto, la educación aparece como un espacio que puede contribuir a la construcción de la justicia social. Ahora bien, las escuelas son las que transmiten históricamente los códigos de género predominantes, es decir, aquellos modelos en base a los cuales los/as jóvenes elaboran identificaciones

2 Nos referimos a las relaciones entre varones y mujeres, aunque este abarca una heterogeneidad de relaciones, cuerpos y identidades posibles.

3 «La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza» (Maldonado Torres, 2017: 131).

4 Implica la articulación de tres instancias: la asignación de género al momento de nacer, la identidad de género según la cual la persona se identifica con la pertenencia a un sexo y no a otro; finalmente, el rol de género, constituye la base de la diferenciación sexual que, a su vez, es la base de la desigualdad social (Seyla Benhabib, 1990: 125-126 en Frutos Balibrea 2010: 336-337).

personales de género (Subirats, 1986: 382). Además, investigaciones muestran que la Educación Técnico Profesional (ETP), en tanto espacio privilegiado de formación para el trabajo, tiende a reproducir las desigualdades entre varones y mujeres, siendo funcional a la división sexual del trabajo (Seoane, 2013; Goren y Barrancos, 2002). Asimismo, en estas instituciones, se favorece el tutelaje y desvalorización de los conocimientos y habilidades de las mujeres por parte de docentes y compañeros varones (Seoane, 2012 y León, 2009); y estas deben sortear obstáculos cuando transitan por dispositivos orientados a actividades laborales tradicionalmente masculinas (Millenaar, 2017). Finalmente, aparece la adjudicación de cualidades naturalizadas a mujeres y varones, así como una diferencial habilitación en el uso de máquinas y asignación de tareas (Bloj, 2017).

En un momento de fuerte visibilización de las desigualdades de género en el espacio público y de incremento de las mujeres en la ETP (Bloj, 2017), nos abocamos a comprender las prácticas discursivas en relación a mujeres y varones de manera situada, con el objetivo final de reflexionar sobre las subjetividades que promueve la ETP en vinculación con la generación de prácticas que contribuyan con la justicia social. Nos preguntamos, ¿Qué discursos se construyen sobre varones y mujeres en las instituciones de la ETP? ¿Cómo se articulan con el sector social de origen y su etnicidad/raza en los distintos territorios? En definitiva, ¿cómo se entrecruzan los discursos en estas instituciones territorialmente ancladas? Estos discursos, ¿favorecen la construcción de una sociedad tendiente a la justicia social?

Analizamos escuelas secundarias técnicas (EST) y centros de formación profesional (CFP) de Neuquén y Mendoza (dos provincias ubicadas en el oeste argentino), específicamente respecto de las desigualdades entre varones y mujeres en la enseñanza técnica y su relación con la construcción de prácticas discursivas (de directivos/as, docentes y estudiantes).

El artículo se estructura en seis apartados: 1) Introducción; 2) Enfoque teórico-metodológico; 3) Educación y trabajo en los territorios; 4) Entre la producción y la transformación: entramado de discursos; 5) Articulaciones discursivas en un caso; 6) Conclusiones.

2. Enfoque teórico metodológico

La modernidad trajo una retórica en la que se puede prescindir de la vida humana, que se justifica al normalizar una clasificación racial⁵ de las personas. Además, desde hace décadas, corrientes feministas vienen señalando que «no es suficiente atravesar al sujeto con las diferencias clásicas como clase y raza: hace falta desentrañar los núcleos, entrecruzamientos y jerarquizaciones que las categorías de género posibilitan y los nuevos reordenamientos discursivos que tal diálogo, tal entrecruzamiento, exigen» (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 33).

A su vez, retomamos aportes que nutren la discusión como la teoría de la interseccionalidad y el concepto de colonialidad de género (Fabbri, 2014). La primera de estas ha sido fundamental para descentrar el sujeto moderno (asumido como universal) y proponer que éste se construye por su posicionalidad en el entramado social. «La interseccionalidad ahonda en los efectos simultáneos de discriminación que pueden generar las construcciones sociales en torno a la raza, el género y la clase social, entre otras. Esto alude a un proceso dinámico, multidimensional y co-constitutivo de cómo opera en las relaciones de poder, que pueden incluso responder a las lógicas contradictorias de inclusión/exclusión» (Cubillos Al-

5 La raza es un invento, solo podemos hablar de fenotipos (Mignolo, 2010).

mendra, 2017: 361). Asimismo, el concepto de colonialidad del género retoma el debate feminista sobre la interseccionalidad y los postulados de la teoría decolonial latinoamericana, resaltando que la matriz de dominación es múltiple y co-constitutiva al menos con cuatro sistemas de poder: raza/etnicidad, clase social, género y sexualidad (Cubillos Almendra, 2017).

De esta manera, se constituye una matriz colonial de poder, que establece jerarquías entre los seres humanos, ontológicas y epistemológicas, y queda naturalizada la dificultad de la vida, las menores oportunidades según género, raza, sector social, territorio. Este proceso se garantizó con el derecho y la elaboración de significados, es decir subjetividades (Quijano, 2014), habilitando la construcción de formaciones discursivas. Deconstruir estos discursos y su entramado forma parte de visibilizar esta matriz, a la vez que encontrar discursos emergentes en disputa.

Ruiz Ruiz (2009) plantea al discurso como práctica en la que los sujetos dotan de sentido la realidad, en la que se entrelazan las orientaciones subjetivas de los sujetos y la acción colectiva y social del contexto específico. Consideramos al discurso no como un cuerpo homogéneo y coherente de enunciados, inmutable, sino como un conjunto de hechos, enunciados y acciones que se entrecruzan y articulan en una tensión permanente, plagado de quiebres, que se actualiza constantemente (Foucault, 2005). De esta manera, «todo discurso pone de manifiesto y despliega un campo de luchas de poder, tanto al interior de su propia formación discursiva como con otras a las que se enfrenta» (Foucault, 1996: 137).

En esta dirección sostenemos que, las prácticas discursivas en torno a las diferencias entre mujeres y varones se encuentran atravesadas por aspectos propios de las formas de organización y funcionamiento que establecen el sistema educativo y el mercado laboral junto a las particularidades socioculturales de cada territorio. Efectivamente, el análisis del vínculo entre formación, trabajo y desigualdades entre mujeres y varones implica una mirada situada que contemple a la institución educativa como elemento de una configuración territorial específica. Ello supone asumir la múltiple determinación que los factores socioeconómicos, políticos, culturales, institucionales, etc. que operan en un espacio concreto, ejercen sobre las estrategias, intereses y prácticas de los/as actores involucrados/as. Esta perspectiva piensa al territorio fundamentalmente como soporte de la vida humana, resultado de formas particulares de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de un espacio determinado (García, 2006 en Corbetta, 2009).

Tal como Moreno (2016) señala, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) permite entender cómo las prácticas y los discursos educativos se construyen, reconstruyen y transforman mediante prácticas lingüísticas. Asimismo, posibilita comprender las relaciones de poder que operan en el campo educativo.

Desde esta perspectiva teórica, es en la práctica cotidiana de las instituciones (por ejemplo, en las escuelas) y en dispositivos institucionales específicos (por ejemplo, las pasantías) donde se despliegan tecnologías y técnicas específicas (dispositivos) a través de las cuales se producen sujetos. Ciertos dispositivos institucionales clave (como pasantías, exámenes, tutorías) se encuentran entre las características más destacadas de los órdenes del discurso en las sociedades modernas, y también en la normalidad de sentido común que los discursos sostienen sobre esas prácticas cotidianas como base para la continuidad y la reproducción de las relaciones de poder (Fairclough, 2008).

Específicamente, el ACD se interesa por la forma que asume el discurso en los procesos de cambio y sus relaciones con aspectos sociales de las prácticas. Estas prácticas sociales, en red, estructuran de una

manera particular las diferencias semióticas, algunas formas de dar sentido son dominantes y otras marginales, de oposición o «alternativas», lo que se denomina «orden del discurso». Los discursos incluyen representaciones de cómo son y han sido las cosas y proyecciones de otros posibles estados. Imaginan prácticas sociales y redes de prácticas sociales: potenciales síntesis de actividades/ocupaciones, sujetos y relaciones sociales y pueden volverse reales, proceso que Fairclough denomina dialéctica del discurso. (Fairclough, 2008: 173).

Dado que nuestra mirada se enfoca en reconocer estos discursos, sus disputas y sentidos, y que la educación puede contribuir a la justicia social; focalizamos en los aportes que estos discursos hacen a la redistribución, reconocimiento y/o participación. Fraser (2008) expande su idea de justicia económica y cultural hacia lo político-participativo, donde lo que está en juego es la representación equitativa de los distintos intereses sociales. Reconociendo a la justicia social como multidimensional y plural (Cuervo, 2015), retomamos a Murillo para plantear que la redistribución «está centrada en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales»; que el reconocimiento refiere al «respeto social y cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad» y que la participación analiza «la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad» (2011: 9).

Para analizar las prácticas discursivas seleccionamos 12 instituciones educativas con características específicas de las Provincias de Neuquén y Mendoza (3 EST y 3 CFP en cada provincia), desplegando el estudio entre septiembre de 2017 y marzo de 2018⁶.

La lógica comparativa guió el diseño de investigación, en una primera instancia, entre cada nivel de ETP y, en una segunda instancia, entre jurisdicciones. La selección de las instituciones estuvo determinada por las actividades productivas preponderantes en cada territorio y por la composición por género de la matrícula (mayoría mujeres, mayoría varones y distribución de género equitativa). En Neuquén se escogieron establecimientos relacionados al petróleo y al agro, y en Mendoza a la actividad vitivinícola.

Las características del área en la que se asienta cada institución y de la población a la que atiende (Tabla I) fueron elaboradas en base a fuentes secundarias e información recogida en el trabajo de campo (documentos y planilla institucionales, entrevistas a directivos/as y docentes y encuestas a estudiantes). Para la construcción del nivel socioeconómico de los/as estudiantes se consideraron, en el caso de los centros de formación, el perfil de la zona, la situación laboral y el nivel educativo de los/as alumnos/as; en el caso de las escuelas secundarias, se contempló, además del perfil de la zona, la situación laboral y el nivel educativo de padre/madre.

6 En el marco de una serie de proyectos más amplios que abarcan 5 regiones argentinas y diversos equipos de investigación. Se sistematizaron 58 trabajos relevantes sobre ETP y género de los últimos 10 años de países de habla hispana de la región (Argentina, Chile, Uruguay, México y Colombia) y de España, países anglosajones y Francia. Se relevaron 31 instituciones educativas con financiamiento y evaluación del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FoNIETP), del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina.

Tabla I. Características de la muestra

PROVINCIA	INSTITUCIÓN COMPOSICIÓN MATRÍCULA	TÍTULO/S QUE OTORGA	CARACTERÍSTICAS DEL ÁREA EN QUE SE ASIENTA	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN QUE ATIENDE
Mendoza	EST Luján de Cuyo	Técnico/a en Producción Agropecuaria con Orientación Vitivinícola	Ámbito: Rural. Área vitivinícola con mayor desarrollo de la provincia	Nivel socioeconómico bajo, habitan zonas marginadas y pertenecen a familias que realizan trabajo agrario
	CFP Luján de Cuyo	Gastronomía, Energía Eléctrica, Mecánica y Metalurgia, Automotriz, Textil y Estético	Ámbito: Rural. Área vitivinícola especializada en la producción de uvas finas	Nivel socioeconómico bajo. Estudiantes argentinos/as con padres bolivianos/as de bajo nivel educativo
	EST Maipú	Técnico/a agropecuario/a con orientación en Enología	Ámbito: Rural. Zona Vitivinícola, olivícola y hortícola. Ascenso de actividad comercial (industria alimenticia)	Nivel socioeconómico bajo. Los/as estudiantes residen mayormente en fincas y trabajan en labores agrícolas
	CFP Maipú	Gastronomía, Energía Eléctrica, Carpintería, Soldadura, Textil y Estético Profesional	Ámbito: Rural. Zona Vitivinícola, olivícola y hortícola. Alta presencia de trabajadores/as «golondrinas»	Nivel socioeconómico bajo Muchos/as estudiantes trabajan en actividades rurales (chacras, bodegas, empaques)
	EST Lavalle	Técnico/a Agropecuario/a con orientación en Enología	Ámbito: Rural. Agricultura, vitivinicultura y horticultura	Nivel socioeconómico bajo
	CFP Lavalle	Administración, Energía, Eléctrica, Textil e Indumentaria, Hotelería y Gastronomía, Madera y Mueble, Informática y Construcciones	Ámbito: Rural. Agricultura, vitivinicultura y horticultura	Nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría de los/as estudiantes son trabajadores/as
Neuquén	EST Centro	Técnico/a mecánico/a electricista (electromecánica) y Maestro mayor de obras (construcción)	Ámbito: Urbano. Centro de la Ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo y medio-bajo. Población heterogénea
	CFP Centro Conveniado con Iglesia	Metalúrgica, Tornería, Carpintería, Electricidad y Mecánica del automotor	Ámbito: Urbano. Se ubica en un barrio lindante al Centro de la Ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo. Mayormente varones jóvenes excluidos del sistema educativo formal
	EST Plottier	Técnico/a agropecuario/a con orientación en producción animal o vegetal	Ámbito: Urbano. Anteriormente zona de chacras	Nivel socioeconómico medio y bajo. Población heterogénea
	CFP Plottier	25 cursos, entre ellos: Elaboración de conservas y confituras, construcción natural	Ámbito: Urbano. Anteriormente zona de chacras	Nivel socioeconómico medio y bajo. Mayormente trabajadores/as y jubilados/as
	EST Oeste	Técnico/a químico/a	Ámbito: Urbano. Oeste de la ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo. Estudiantes de barrios aledaños a la ciudad
	CFP Parque Industrial Conveniado con Iglesia	Orientación agropecuaria y cursos diversos (carpintería, confección, pastelería), Ciclo básico y Educación para la Salud con perspectiva de género	Ámbito: Urbano. Vecino al parque industrial y al basural de la ciudad. Sin acceso a servicios básicos	Nivel socioeconómico bajo. Población tradicionalmente ciancera

Fuente: elaboración propia en base a datos secundarios, entrevistas a equipos directivos y encuestas a estudiantes.

Desarrollamos una estrategia metodológica triangulando casos, fuentes de información y técnicas para la construcción de datos primarios (Tabla II).

Tabla II. Trabajo de campo. Instrumentos aplicados y cantidad de casos relevados por institución

INSTITUCIÓN	ENTREVISTAS A DIRECTIVOS/AS	ENTREVISTAS A DOCENTES	ENCUESTAS A ESTUDIANTES	GRUPOS FOCALES
EST Luján de Cuyo	2	2	33	2
CFP Luján de Cuyo	1	1	13	2
EST Maipú	2	2	28	2
CFP Maipú	1	1	21	2
EST Lavalle	2	2	15	2
CFP Lavalle	1	1	21	2

INSTITUCIÓN	ENTREVISTAS A DIRECTIVOS/AS	ENTREVISTAS A DOCENTES	ENCUESTAS A ESTUDIANTES	GRUPOS FOCALES
EST Centro	1	3	40	2
CFP Centro Conveniado	1	2	12	1
EST Plottier	1	3	40	2
CFP Plottier	1	2	15	2
EST Oeste	1	3	40	2
CFP Parque Industrial Conveniado	1	3	11	2
Total	15	25	289	23

Fuente: elaboración propia en base a datos secundarios, entrevistas a equipos directivos y encuestas a estudiantes.

Los instrumentos fueron elaborados atendiendo a las siguientes dimensiones, indagando sobre ellas diferencias entre varones y mujeres (Tabla III).

Tabla III. Instrumentos de recolección de datos y dimensiones de análisis

INSTRUMENTOS	DIMENSIONES
Entrevista a directivos/as o asesores/as pedagógicos/as (DIR/APED)	Perfil socio productivo de la zona
	1 Percepciones sobre CFP y población
	Desafíos en los aprendizajes y la retención
	Vinculaciones interinstitucionales con el mundo del trabajo
	Acciones y estrategias de género
Entrevistas a docentes (DOC)	Trayectorias de estudiantes que egresan
	Percepciones sobre estudiantes a cargo
	Dinámicas y participación en el taller o asignatura que dicta
	Acompañamiento a trayectorias educativas
Grupos focales a estudiantes varones y mujeres (realizados separadamente según género) (GFM / GFV)	Representaciones sobre el mundo del trabajo e inserción de estudiantes
	Expectativas de formación e inserción laboral/visión de las diferencias por género en el mercado de trabajo
	Valoración de la formación recibida
	Diferenciación por género en la experiencia en la escuela técnica
	Participación en acciones de vinculación con el mundo del trabajo
Encuestas a estudiantes (ENC)	Inserción laboral y formación
	Participación en acciones de vinculación con el mundo del trabajo
	Tareas domésticas y formación

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis de los datos, diseñamos 3 etapas para abordar las 12 instituciones orientadas por la propuesta del ACD: primero explotamos fuentes secundarias para caracterizar los territorios, luego analizamos entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos focales para identificar los tipos de discursos que se construyen, finalmente, seleccionamos un caso para abordar de manera intensiva las prácticas discursivas y su entramado en el contexto institucional.

3. Educación y trabajo en los territorios

Para contextualizar diremos que, en la última década, en Argentina, se incrementó la visibilización y demandas respecto de las desigualdades de género de distinto tipo. En efecto, movimientos sociales que

buscan ampliar los derechos de mujeres y otras identidades sexuales (paridad de género en ciertos ámbitos, cupo *trans*, aborto legal, violencia hacia las mujeres, etcétera), han aumentado su presencia pública, especialmente desde el 2015 con el movimiento «Ni una menos» (Barrancos, 2017)⁷. A su vez, el Estado ha implementado respuestas (parciales) a las demandas, como las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género. Destacándose la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) del 2006 que la incorpora de manera transversal en todos los niveles educativos. La ESI ha tenido alcances diversos en su implementación ya que los lineamientos de política del sistema educativo argentino, regulado por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/06⁸, son definidos por el Estado Nacional, siendo las provincias las responsables de la organización, administración y financiamiento en su jurisdicción.

Las EST y los CFP⁹, están regidos por la Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05 y han aumentado sus matrículas sostenidamente incorporando cada vez más estudiantes mujeres, aunque las brechas de género se acortan, aún se mantienen en EST, no así en CFP, donde la matrícula femenina ha superado a la de varones¹⁰.

Las EST son parte de la educación secundaria obligatoria y se organizan en tres orientaciones principales: industrial, agropecuaria y de servicios; son valoradas socialmente, con un porcentaje importante de estudiantes.

La formación profesional no es obligatoria, admite formas de ingreso diferenciadas de la educación formal e incluye la capacitación sociolaboral, para adquirir cualificaciones y recualificar trabajadores/as. Existen CFP estatales, privados y conveniados con instituciones religiosas, sindicatos o empresas privadas. Pueden articular con programas de alfabetización y/o terminalidad educativa. Han sido históricamente desvalorizados dentro del sistema educativo, que pivotea entre una lógica educativa y una productiva. A partir de los 2000, desde una perspectiva de «protección social» en las políticas públicas, comenzó a concebirse el acceso a la FP como derecho, mejorando la inversión, apuntando a su calidad y fortalecimiento institucional (Jacinto, 2015).

El perfil de cada territorio incide en los modos de funcionamiento de la política educativa y del sistema de formación técnica. Las provincias seleccionadas para este estudio, se ubican sobre la cordillera de Los Andes. Neuquén es una provincia joven, fundada en 1904 y su población alcanza los 640 000 habitantes. Mendoza es una provincia antigua, fue fundada en 1561 y cuenta en la actualidad con cerca de 1 930 000 habitantes. Ambas presentan fuertes corrientes inmigratorias, del interior del país y de países limítrofes (Chile, Bolivia, otros). La Tabla IV expone algunas características del sistema educativo de cada jurisdicción (Tabla IV).

7 Este movimiento surge a partir de los femicidios, tuvo una masividad en aumento en todo el país, siendo una de las movilizaciones más visibles del último tiempo (80 ciudades en Argentina en 2017 se movilizaron masivamente).

8 La LEN establece como niveles obligatorios el inicial (sala de 5 años), primario (de 1° a 7° grado) y secundario (de 1° a 5° o 6° año según las orientaciones). En 2014 se incorporó la sala de 4 años quedando 14 o 15 años de educación obligatoria. Cabe destacar la gratuidad del sistema en todos sus niveles (aunque existe oferta privada), la ausencia de exámenes de ingreso en las instituciones públicas y la movilidad entre modalidades del nivel secundario.

9 Los analizamos de manera indistinta.

10 Entre 2003 y 2014 la matrícula masculina en ETP aumentó 23% y la femenina 30%. Fuente: DINIECE. En 2016 en FP el total de la matrícula masculina era de 139 569 y la femenina de 177 715 En EST eran 446 152 y 215 299 respectivamente. Fuente: Relevamiento Anual 2016. DITEE. Ministerio de Educación de la Nación.

**Tabla IV. Características del sistema educativo. Años 2017-2018.
Provincias de Neuquén y Mendoza, Argentina**

PROVINCIA	POBLACIÓN ESTIMADA (2017)	ESCUELAS SECUNDARIAS		ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS			CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL			
		INST.	MATRIC.	INST.	MATRIC.	ORIENTACIONES			INSTITUC.	MATRICULA
						INDUSTRIAL	AGRO	SERVICIOS		
Neuquén	637 914	103	33 774	30	15 545	83 %	13 %	4 %	98	17 650
Mendoza	1 928 304	257	95 099	80	32 305	66 %	34 %	0 %	78	Sin datos

Fuente: elaboración propia en base a INDEC, Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación Provincia de Neuquén y Dirección General de Escuelas Provincia de Mendoza.

En cuanto a la estructura productiva, la economía de Neuquén se centra en la extracción de hidrocarburos, desarrollando un capitalismo de enclave, con presencia importante del sector servicios (especialmente público). El Producto Bruto Geográfico (PBG) muestra el perfil de la economía local: en 2017 el 37% fue generado por el sector de Minería, petróleo y gas, seguido por Servicios empresariales e inmobiliarios (10,5%), Administración pública (10,1%), Enseñanza (7,3%) y Comercio (7,3%). El sector agropecuario, por su parte, ha retrocedido en su participación en la producción de la riqueza provincial.

La economía de Mendoza tiene tres pilares fundamentales: actividades petroleras (aunque su aporte a nivel nacional es menos significativo), de servicios y agroindustriales, principalmente vitivinícolas. En 2017, comercio y hotelería y restaurantes, representaron el 23% del PBG; luego servicios (20%), establecimientos financieros (16%) e industria manufacturera (15%). Así, el comercio y el turismo han liderado la generación de valor agregado, mientras que las actividades agropecuarias e industriales han ido perdiendo peso frente al avance de los servicios.

Los aglomerados urbanos Neuquén-Plottier y Gran Mendoza, tienen una importante demanda de trabajadores/as en el sector servicios, en comercio y muy por debajo en actividades primarias e industriales (3°Trim2017, EPH-INDEC¹¹) en proporciones variables¹².

Paralelamente, las actividades primarias, industria, construcción y transportes están altamente masculinizadas; comercio y hotelería y restaurantes presentan una distribución de género equilibrada; servicio doméstico y enseñanza son ramas feminizadas (EPH-INDEC).

Dentro del aglomerado Neuquén-Plottier, en la construcción y los servicios la demanda de trabajadores/as adultos/as supera a la de jóvenes, mientras que ésta es mayor en el sector primario, industria, comercio y servicio doméstico. En cambio, en Gran Mendoza los/as jóvenes se insertan en mayor medida que los/as adultos/as en construcción, comercio, hotelería y restaurantes, servicios y servicio doméstico (EPH-INDEC).

11 Encuesta Permanente de Hogares, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

12 En Neuquén, en zonas petroleras el empleo en actividades primarias oscilaba entre 41% y 22%, y en zonas turísticas, el sector hotelería y restaurantes demandó el 12% del empleo (3°Trim2017, Encuesta Provincial de Hogares, Dirección Provincial de Estadísticas y Censos); en Mendoza, las jurisdicciones preponderantemente rurales concentran mayor porcentaje de ocupados/as en el sector agropecuario, seguido por servicios y comercio, y en zonas con estructuras productivas más complejas y diversificadas, lo concentraban en los sectores servicios, comercio e industria, allí las actividades agropecuarias aglutina el 10% de los/as trabajadores/as (3°Trim2017, Encuesta de Condiciones de Vida, Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas).

4. Entre la producción y la transformación: entramado de discursos

Partimos de considerar que la modernidad se construye junto a un orden colonial que afecta las subjetividades, la economía, el conocimiento y la autoridad (Mignolo, 2010), proponiendo una organización patriarcal y racial subyacente, que naturaliza clasificaciones y jerarquías en la población (Quijano, 2000). Así «la invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser», donde aparece «la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter» (Maldonado Torres, 2007: 150).

En este estudio nos abocamos a identificar los discursos que se construyen en los territorios sus regularidades y diferencias. En tal sentido, distinguimos tres tipos de discursos que visibilizan o invisibilizan problemáticas referidas a las desigualdades entre varones y mujeres y las acciones concretas que impulsan instituciones y actores. Aunque esos elementos discursivos conviven en las instituciones y en ambas jurisdicciones, distinguimos en cada ámbito la predominancia de alguno de ellos.

Los tipos discursivos organizan los modos de mirar, entender y actuar los denominamos: 1) Naturalización de jerarquías; 2) Visibilización de jerarquías; 3) Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación.

A partir de matrices y codificaciones categoriales analizamos el material empírico para caracterizar tres dimensiones en cada discurso: 1) Concepciones sobre ser varón o mujer: aborda sus características, las proyecciones sobre las futuras trayectorias educativas e inserciones laborales sobre los/as jóvenes según género, condición social y territorial; 2) Enseñanza técnica y género: enfoca cómo incide el género para estudiar en instituciones de la ETP, para ser docente en ellas, y los dispositivos escolares que se proponen para abordar problemáticas vinculadas al género; 3) Territorio, escuela y género: incluye las propuestas educativas de las instituciones y sus discursos, considerando las expectativas y oportunidades que ofrece el territorio según género y sector social de origen. Se destaca la relación con el mercado laboral, los movimientos sociales, las políticas de estado, organizaciones civiles, etcétera.

Discurso 1: Naturalización de jerarquías

Aquí, como se identifica en los antecedentes para Argentina (Bloj, 2017), las caracterizaciones de varones y mujeres se construyen planteando aptitudes y atributos diferenciados que aparecen naturalizadas y habilitan la distribución de tareas y actividades.

La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as afirman que «*los varones son más inteligentes y las mujeres más aplicadas*» o «*los varones tienen más habilidades manuales y las mujeres escriben mejor*». En las entrevistas realizadas a docentes, las mujeres son más «*ordenadas*», «*afectivas*», «*sensibles*», «*responsables*», «*aplicadas*», no tan aptas como los varones cuando se trata de actividades técnicas; y los varones más prácticos, «*fuertes*», «*revoltosos*» y «*vagos*» pero «*inteligentes*».

Ser mujer influye en las elecciones de carreras de nivel superior que proyectan las estudiantes, que consideran las profesiones masculinizadas como más difíciles (y requieren por ello mayor inteligencia), y profesiones feminizadas más fáciles (y requieren menor inteligencia): «*Iba a estudiar ingeniería, pero lo veía mucho para mí*» (GFM-ESTPlottierNQN).

Respecto de la presencia de mujeres (docentes o alumnas) en la ETP, registramos la añoranza a épocas en que no ingresaban, percibiendo al mundo técnico como espacio destinado exclusivamente a va-

rones; el tratamiento diferencial en la clase o en las exigencias escolares solo por la condición de mujer; el menosprecio a la capacidad de docentes mujeres para dictar materias técnicas; asignando estudiantes varones a espacios que tienen cupos limitados (como las pasantías) fundamentando formalmente esa selección en criterios meritocráticos; incluso la objetualización de los cuerpos femeninos: «Un profesor se ponía a hablar con los chicos de los físicos de las mujeres» (GFM-ESTcentroNQN).

Sintetizando, se naturalizan e invisibilizan las desigualdades de género, en palabras de un director: «Trabajar, pero, trabajar qué si no existe problemática. ¿Por qué trabajarla decís vos?» (DIRCFPLujánMZA).

Respecto, al mercado de trabajo, sus jerarquías o son aceptadas como naturales «para pasante de una empresa, solo pidieron los chicos» (GFV-ESTcentroNQN) o incluso invisibilizadas: «desconozco si existe, no he escuchado ninguna mamá que tenga diferencia en el mercado» (APED-ESTMaipúMZA).

Inferimos a partir de los dichos, que hay una aceptación natural de los desafíos para la escolarización que enfrenta una estudiante embarazada, madre o trabajadora, que a la vez niega las desigualdades, naturaliza el trabajo reproductivo y de cuidados a cargo exclusivamente de las mujeres, sosteniendo las jerarquías establecidas. La situación del estudiantado aparece como una cuestión individual y no se desarrollan dispositivos de apoyo a la escolaridad de mujeres-madres: en ellas recae generar las estrategias para continuar estudiando.

En relación a la proyección de vida de los/as jóvenes de sectores bajos, encontramos en ellos/as y en actores institucionales, que se los/as imagina en trabajos poco calificados (por ejemplo, reposidores de supermercado). En cambio, quienes provienen de sectores medios a más acomodados, se proyectan o son pensados/as como futuros/as profesionales, o con perspectivas a estudiar en otros lugares. Es decir, una clara diferencia, injusta desde la redistribución (Fraser, 2008; Murillo y otros, 2011) que no se cuestiona en este discurso.

Finalmente, encontramos jóvenes con ofertas educativas restringidas en sus localidades, que necesitan trasladarse para estudiar las carreras que eligen, afrontando dificultades económicas y desarraigo, agravado para ellas por la inseguridad de moverse solas (viajar, a cursar de noche) en contextos de violencia contra las mujeres, generando incluso restricciones a su movilidad: «porque no me quiero ir de mi casa y a mi mamá le da miedo que viaje sola a esa hora» (GFM-ESTPlottierNQN).

Las proyecciones de los/as estudiantes están enmarcadas en su condición de clase y género, los dispositivos escolares que transitan y en el territorio en que se encuentran, ser mujer es un condicionante más, que no se cuestiona. En términos de justicia social se plantea una situación injusta desde la distribución del capital simbólico que implica la educación. Lo particular de este discurso, es que todas las diferencias (de género, clase o comunidad de origen) resultan naturalizadas.

Discurso 2: Visibilización de jerarquías

Este discurso explicita la desigualdad social de la población y de los/as estudiantes, visibilización que se construye al menos de dos formas: una que enuncia desigualdades (de género, sector social, etcétera) junto a una concepción subyacente de justicia social (Fraser, 2008); y otra que enuncia la desigualdad, definiendo subalternidades (de sujetos y comunidades basadas en género, raza y en relación a comunidades o sectores sociales desfavorecidos) desde supuestos que develan rasgos coloniales. La mirada sobre lo desigual se construye desde una posición jerárquica que justifica la desventaja social a

partir de la constitución biológica y ontológica de sujetos (mujeres, no blancos, pobres, etc.) y pueblos (bolivianos) (Maldonado Torres, 2017).

En la primera perspectiva, especialmente las mujeres (docentes y estudiantes) denuncian situaciones que muestran desigualdades de género en espacios laborales, educativos y en otros ámbitos:

«Tuve mucha discriminación por ser mujer. Falta de respeto, que no soy capaz, que nací incapaz porque soy mujer, este trabajo no lo vas hacer porque preferimos que a la empresa vaya a buscar pasantías un varón». (DOC-ESTcentroNQN).

Encontramos una recurrencia en las jóvenes (especialmente en Neuquén): denuncian situaciones de desigualdad de género, no siempre acompañadas de acciones que rediman.

En la segunda, las desigualdades muchas veces son expresadas como diferencias culturales y familiares:

«Un papá que saca nuyos es un papá que llega a su casa y eso lo transmite, su angustia, que gana poco, su pobreza, su ignorancia y el chico es como él a la larga... La mamá transmite su falta de control sobre el varón, me refiero a la sexualidad, entonces las chicas también hacen como su mamá después». (DIRESTLujanMZA).

«Ves que es un tema familiar, como que está muy opacada la figura femenina. (...) El padre que siempre viene y habla el padre, y la madre como acompañando, hasta en su mismo aspecto no tienen dientes la mayoría, es como que hay un descuido en las chicas... es un referente débil». (DOCEST-MaipúMZA).

Sobre las escuelas y sus propuestas educativas, si bien docentes y estudiantes (mujeres) identifican desigualdades en sus experiencias respecto de sus pares varones¹³, no se plantean estrategias o dispositivos que disputen estas desigualdades y se identifican razonamientos que contribuyen a reproducirlas, tal como se ilustró en el discurso anterior.

La función de la escuela y sus dinámicas son representadas como antagónicas a la vida de la población que reciben, que tienen espacios, tiempos, alejados los/as actores/as institucionales. Esto opera en explicaciones sobre el fracaso escolar y las condiciones de vida en la que se encuentran sus estudiantes:

«Los problemas de aprendizaje de los chicos vienen de lo socioafectivo. (...) Viven todos en una misma habitación, (...) ¿creen que hay lugar ahí para ponerse a estudiar tranquilo? (...) no tienen luz, (...) han pasado todo el día en la escuela, no están bien alimentados durante todo el día. (...) Los que viven muy lejos, llegan a sus casas a las siete y media de la tarde ¿en qué momento a ese chico le va a quedar tiempo para ponerse a hacer más cosas? (...) Compromiso docente sobra, o por material, porque si nos enteramos que alguien no tiene el cuadernillo o algo hacemos una vaquita entre todos...» (DIRLujánMZA).

13 En las encuestas 5 de cada 10 varones y 4 de cada 10 mujeres de las EST mendocina perciben una diferenciación en el uso de maquinarias, equipamientos y tecnología por parte de estudiantes de uno y otro sexo, que se replica entre las mujeres que asisten a CFP neuquinos.

Además, se explicitan las desigualdades de género en los mercados laborales locales:

«Me parece que socialmente está más instalado que hay trabajos que están más destinados a los varones a nivel social, lo cual no comparto pero... como obrero en un pozo de petróleo». (DIR-EST-centroNQN).

Finalmente, se distingue también el tipo de puesto al que acceden, y alumnas denuncian una devaluación de la credencial técnica por el hecho de ser mujeres: *«No queremos manejar papeles, pero ellos te mandan a manejar papeles y es como que no vale el título»* (GFM-ESTcentroNQN).

Este discurso se caracteriza por visibilizar las desigualdades entre mujeres y varones, incluye un reconocimiento de las diferencias (Fraser, 2008), ya sea orientado al respeto social y cultural de todas las personas en el marco de relaciones sociales injustas, como desde un posicionamiento colonial al hacerlo desde una posición que sostiene jerarquías (Maldonado Torres, 2017).

Discurso 3: Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación

En este discurso, se visibilizan, en diversos grados, desigualdades de distinto tipo (género, sector social, etnia, etcétera) y desarrollan acciones y dispositivos (más o menos institucionalizados) para revertirlas, es el menos frecuente entre las instituciones relevadas en ambas provincias.

Las concepciones de varones y mujeres que observamos también se piensan desde una posición de justicia y derechos, explicitando las jerarquías (de distinto tipo) existentes en la sociedad y su incidencia en la escuela. En algunos casos, reconocen que las de género vuelven objetos los cuerpos femeninos y las relaciones de poder generan abusos: *«no le pueden decir que no a un varón que quiere sexo».* (DIR-CF-PPqueIndNQN).

Las instituciones reconocen a sus estudiantes y sus demandas referidas a diversidad de géneros, maternidad-paternidad, etcétera; implementan las políticas públicas vinculadas a la ESI y acompañan movimientos feministas, especialmente en Neuquén, donde tienen una presencia fuerte.

Desarrollan estrategias para responder las demandas y dispositivos de acompañamiento a la escolaridad. Así, por ejemplo, organizan guarderías, reconocen el tiempo de lactancia, modifican el régimen académico, etcétera; responden pedidos de personas «trans» (cambiarlos/as de clases cuando varones y mujeres están separados/as); y otras demandas estudiantiles (unificar clases de educación física que por normativa son separadas para varones y mujeres). También dictan talleres sobre ESI y distribuyen preservativos, algunas veces articulando con organismos estatales (Salud, Ciudadanía, Desarrollo social, etcétera)¹⁴.

Reconocen comunidades desfavorecidas (como la boliviana en ambas provincias), destacando la condición de pobreza que las afecta, las necesidades laborales que poseen, los patrones culturales que sostienen (familias numerosas, espacios habitacionales compartidos, etc.).

Estas prácticas discursivas incorporan la idea de acompañamiento y formación no como acción puntual y esporádica sino como eje estructurante de las prácticas educativas, a partir del reconocimien-

¹⁴ Ampliaremos el desarrollo en el siguiente apartado donde abordamos este tipo de discurso en un caso concreto avanzando en el entramado de las tres dimensiones de análisis.

to de desigualdades del entramado comunitario, desde una perspectiva de derechos. Abordan temas de violencias de género, estereotipos sexo-genéricos, educación sexual y reproductiva, división sexual del trabajo, etcétera.

Además, los movimientos feministas (Ni una menos), generan posicionamientos de las mujeres en las escuelas técnicas que disputan espacios y formas de hacer a los varones. Esto se visualiza especialmente en Neuquén, provincia históricamente atravesada por movimientos sociales y una fuerte presencia gremial docente: «*Las que más participan son las mujeres, (...) tiene que ver con toda una revolución social con el tema de la mujer, de la igualdad de género, creo que tiene que ver con eso que están más animadas*». (DOC-EST-centroNQN). En Mendoza este tipo de práctica docente se identificó de manera aislada sin mucho soporte institucional, motorizadas generalmente por las docentes de ESI en los casos analizados.

En este discurso, se visibilizan las desigualdades, se las entiende como injustas y, a diferencia del anterior, se busca intervenir desde la escuela a través de distintos dispositivos y niveles de acción.

Desde la perspectiva de la justicia social, planteamos la redistribución de bienes y recursos culturales, así como el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales e injustas, y sumamos la construcción de la participación en las decisiones que afectan la vida de las personas (Fraser, 2008), que ampliaremos a continuación.

5. Entre la reproducción y la transformación de las desigualdades: un caso

Con el objetivo de ilustrar cómo los discursos se entraman en una institución, seleccionamos el CFP Parque Industrial conveniado con la iglesia opción por los pobres que presenta predominancia del discurso 3 (visibilización y transformación) en disputa con otros. Esta institución está en un barrio¹⁵ de la periferia de Neuquén capital, sin acceso a servicios básicos ni a transporte público directo. La población tiene peso de inmigrantes (del interior de la provincia, chilenos, paraguayos, bolivianos, etc.), es tradicionalmente criancera, con producción para autoconsumo y para la venta como parte de las estrategias de reproducción familiar y con niveles educativos bajos.

En este CFP el abordaje de la perspectiva de género es un eje del proyecto institucional, que se implementa a través de distintas acciones¹⁶ y se propone como transversal de todos los espacios de formación. El curso de Educación para la Salud con Perspectiva de Género está orientado a los trabajos de cuidado¹⁷. Cuando lo describen, el eje está puesto en el barrio y sus necesidades¹⁸. Además, en su propuesta de formación para el trabajo en general, sostienen prácticas fuera de la institución, que propone mejoras de las condiciones de vida junto con la formación en territorio, por ejemplo, intervención reales en predios de alumnos/as.

Esta comunidad está atravesada por múltiples violencias, a diferencia de cualquier otra institución de este estudio, se repite la palabra violencia/s 19 veces, opresión/oprimen 5. En estas circunstancias, destacan las posibilidades de acompañar y cuidar desde el CFP, de hecho el vocabulario utilizado en las

15 Comenzó siendo un asentamiento informal.

16 Sala de 0 a 5 para hijos/as de estudiantes y a cargo de egresadas del curso con un aporte económico del Ministerio de Desarrollo Social de Provincia gestionado por la institución; Efemérides que se trabajan en toda la escuela como el día internacional de las mujeres rurales, el día de la no violencia contra la mujer, el día de acción por un aborto legal y seguro, etc.; Desarrollo de diferentes actividades que gestionan y articulan con instituciones y/o programas para la población del sector, por ejemplo, natación, almuerzo, actividades fuera del horario educativo como música, artes visuales y deportes; Viajes y vistas para ampliación horizontes.

17 Es una reelaboración de los cursos para auxiliar de jardín maternal.

18 Se registró el uso de la palabra barrio 15 veces y comunidad/comunitario 48.

entrevistas muestra que la familia de palabras del verbo «participar» fue de las más usadas (20 veces), así como «acompañar» (17 veces).

Encontramos líneas discursivas en tensión que dan cuenta del uso del lenguaje y su posibilidad de denuncia. Por ejemplo, por un lado los sustantivos con los que nombran a la población que asiste, siempre es más utilizado el masculino: «pibe/s» se utiliza 19 veces mientras que «piba/s» ninguna, «nene/s» (en referencia a los/as hijos/as de los/as estudiantes) 30 veces y «nena/s» solo 5. Y por el otro, las profesoras del curso con perspectiva de género, utilizan la palabra compañera/s en 28 oportunidades para referirse tanto a compañeras/os y estudiantes. En este mismo sentido, se destaca la dinámica que se vive desde una posición reflexiva y de reconocimiento al nombrar a varones y mujeres de algunos miembros de la institución. Por ejemplo, un actor institucional se detiene y reformula la oración: «*Nosotros tenemos (...) como una salita, un jardín, que es para los nenes de las ma(dres)... de los nenes y nenas de las chicas y de los chicos que vienen acá a los talleres...*». Es decir, en ese volver a nombrar, aparece la intención de visibilización de la organización del trabajo reproductivo y de cuidados, no solo como responsabilidad de la mujer, sino también del varón, es decir, como un horizonte más justo.

Se articula también un discurso de acompañamiento, tanto socioafectivo como educativo, en estrecha vinculación con las características de la población en el territorio. Por ejemplo, al mencionar intervenciones en situaciones de violencia: «*nosotros, haciéndonos los tontos, vamos y hacemos una visita en la casa*». Esta referencia al centro como un «nosotros» se reitera en las entrevistas, con argumentaciones paternalistas y de cuidado y protección: «*Lo que sí, de los últimos adolescentes que se han egresado acá, ninguno ha seguido, no hemos logrado que sigan la secundaria, no pudimos*». (DIR-CFPPqueIndNQN).

En cuanto a las problemáticas educativas que atraviesa la institución, hacen especial mención al abandono escolar, diferenciando según grupos etarios. En la población adulta, el abandono es por trabajo, en cambio en los/as jóvenes suele ser por no encontrar en la escuela un lugar de pertenencia, ya que son jóvenes excluidos del sistema. En este sentido las estrategias que desarrollan tienen que ver con la contención y la enseñanza: «*La contención, primero y principal (...). De que ellos se sientan, se apropien del espacio y que sientan que este es un espacio donde pueden interactuar y compartir, y que es de ellos. Y desde ahí, ir viendo también sus intereses (...) y ahí empezar a trabajar (...) la lectoescritura, cuentas y eso*». (DIR-CFPPqueIndNQN). En relación a sus estrategias de formación, las docentes del curso de género se refieren a su rol como posibilitadoras para ampliar los horizontes: «*nosotras somos el trampolín*», «*sacarle los miedos*». Podemos decir que se trata de una institución que está centrada en el acompañamiento y la contención desde una perspectiva humanizante que permita vivir, crecer y enseñar.

En el mismo sentido, al referirse al jardín maternal para el cuidado de los/as hijos/as de estudiantes, docentes y directivos utilizan expresiones como: «*vamos a darle un beneficio*», «*uno les da la posibilidad*», «*les gestionamos para que puedan tener la posibilidad*». Nos preguntamos, entonces, por la relación que se establece entre posiciones paternalistas (a veces de cuidado y otras no) y las posibilidades de que aparezca la propia voz de los/as sujetos, en términos de representación/participación (Fraser, 2008).

En el discurso institucional hay una clara mención de las desigualdades en relación a los obstáculos en el mercado de trabajo al ver a la mujer como responsable de sus hijos/as. Dice el director: «*porque ellas sí o sí adónde van, tienen que ir con todos los críos*»; expresando el reconocimiento de las desventajas que sufren las mujeres en el entramado comunitario.

Sin embargo, en esta disputa y tensión entre discursos se encuentra implícita la invisibilización del trabajo reproductivo en la voz de las mujeres estudiantes, así como la enunciación de las situaciones de desventaja que las atraviesan. Por ejemplo, si bien las mujeres del grupo focal (adultas) eran todas crianceras, realizaban tareas para la subsistencia y trabajo reproductivo, en ningún momento fue expresado, pese a las reiteradas preguntas en el grupo focal. Por otro lado, en el grupo focal de los varones, se refieren a la igualdad de capacidades: «*La mujer en este momento, ahora está a la altura, es tan capacitada como el hombre*», junto con comentarios que dejan entrever un modelo tradicional de división sexual del trabajo.

Tal es así, que desde los/as estudiantes no resulta fácil asumir las situaciones de opresión y desventaja. Mucho tienen que ver las comunidades religiosas que también influyen en el territorio, ya que varias sostienen perspectivas patriarcales y un lugar subordinado de la mujer y su cuerpo. Por otro lado, las parejas de las estudiantes ya que la emancipación económica de las mujeres socava el poder de los varones: «(refiriéndose a la pareja varón) *una vez que tienen independencia económica, capaz que se te empieza a plantar de igual a igual, y ya eso es un obstáculo, (...) si la otra también va a tener plata, me va a empezar a cuestionar, y ya el poder se limita. Y después claro bueno sí: anda a laburar, pero llévate los 4 pibes*». (DIR-CFPPqueIndNQN).

Es decir, circula un discurso que visibiliza y se articula con acciones concretas para generar mayores oportunidades y justicia, pero convive y disputa con discursos contrapuestos, especialmente en relación a las mujeres y sus posibilidades. Encontramos, que se naturaliza o invisibiliza el control sobre el cuerpo de las mujeres especialmente en el estudiantado, ejemplos de esto son las menciones a viajes, fiestas o reuniones en las que a veces por cuestiones de sus parejas o religiosas ellas no pueden asistir.

Entonces se reconocen respuestas de formación desde el CFP vinculadas estrechamente a las necesidades y condiciones de la población del territorio. En efecto la propuesta educativa se asienta en promover derechos sociales (educación, género, alimentación, salud) articulando con trabajo desde una perspectiva alternativa de la economía social y la producción para la subsistencia. Podemos decir que se plantea la redistribución de bienes y recursos culturales, así como el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales e injustas, una visualización de las desigualdades de género/clase y estrategias que la institución sostiene para revertirlas (discurso 3), simultáneamente otros discursos en los que se naturalizan las desigualdades (discurso 1). Los discursos coexistentes en las entrevistas apuntan a una «lucha discursiva», es decir, discursos muy diferentes luchan para dar sentido a las problemáticas de género, con certeza un área de lucha ideológica (Foucault, 1996; Fairclough 2001).

De tal forma, plantear que si la justicia social se refiere a la distribución de recursos en sentido amplio, igualdad de oportunidades, acceso al poder y la posibilidad de participar en espacios públicos (Fraser, 2008), encontramos en este caso una educación que atiende a las necesidades de los sectores sociales. Sin embargo, surgen algunas cuestiones a considerar respecto de la participación o representación desde la propia voz de mujeres y jóvenes, es decir, a la plena participación: la posibilidad de denunciar ellas mismas las desigualdades y desventajas por ser mujeres de sectores desfavorecidos.

6. Conclusiones

La dialéctica discursiva en su dinámica nos muestra cómo los sujetos van construyendo sentidos múltiples, que se entraman, articulan y moldean instituciones, sujetos, familias, vida social. Nos propusimos reconocer los discursos que se configuran en las instituciones educativas de la ETP en su relación con el territorio desde una mirada de la justicia social ante el incremento sostenido de la matrícula femenina

y de la visibilización y demanda sobre las desigualdades de género. Para esto es importante comprender que la reestructuración del discurso, en tanto práctica, no es solo una cuestión de identificar la aparición y entrada de un discurso en nuevos espacios, sino también de las diversas formas en que se recibe, se apropia, se recontextualiza en diferentes lugares, instituciones, familias, docentes y estudiantes, en definitiva, en cada territorio.

En las instituciones analizadas encontramos que la desigualdad y las jerarquías que someten a las mujeres conviven fuertemente con discursos de visibilización e intentos de prácticas tendientes a la justicia distributiva, a pesar de tratarse de espacios históricamente masculinizados y vinculados a mercados laborales en los que las barreras para ellas son muy importantes.

Vemos entonces, a partir de la interseccionalidad entre sector social, género y raza/etnicidad que se realiza en cada institución y territorio, dinámicas discursivas complejas en las que conviven discursos naturalizados, patriarcales y jerárquicos, junto con otros discursos que los denuncian. En ocasiones, se sostienen simultáneamente ambos órdenes discursivos, mostrándonos hasta qué punto llega esta puja entre nuevos sentidos y representaciones.

En este estudio, encontramos que las provincias seleccionadas (Neuquén y Mendoza) presentan diferencias en varios aspectos generales. Entre ellos, el origen histórico, las dimensiones de su población y su sistema educativo, la estructura productiva y del mercado laboral, etc., que ambas comparten la relevancia de la actividad agropecuaria —que ha ido perdiendo peso en los últimos tiempos— y la presencia de migrantes internos y de países limítrofes.

Estos rasgos generales sintetizan heterogeneidades que se expresan al interior de cada provincia en función de la predominancia de ciertas actividades económicas, que ofrecen (y limitan) posibilidades laborales específicas a la población, aunque, diferenciadas para varones y mujeres. En el caso de Neuquén las áreas en las que se asientan las instituciones tienen un perfil urbano y atienden a una población de nivel socioeconómico medio y bajo. En Mendoza en cambio los establecimientos educativos se ubican en ámbitos rurales y reciben a una población de nivel socioeconómico bajo con fuerte componente de migración boliviana. Los sectores a los que se vinculan las instituciones seleccionadas, desarrollan actividades marcadamente masculinizadas.

Las particularidades que presentan los territorios, habilitan ciertas posibilidades y generan expectativas respecto de la formación y el trabajo, tanto de la inserción en el mercado laboral (en Mendoza las actividades agropecuarias en las zonas de las escuelas tienen un peso relativo mayor en relación con la media provincial), como para la subsistencia (en el caso de Neuquén esta opción aparece casi exclusivamente para la población que recibe uno de los CFP), que están atravesadas por las desigualdades de género, de sector social y de raza/etnicidad.

Así, si bien en esta diversidad, conviven los tres tipos de discursos identificados, encontramos que en los casos neuquinos aparece con mayor fuerza/intensidad el discurso 3: Visibilización de las jerarquías y acciones de transformación; mientras que en los mendocinos predomina el discurso 1: Naturalización de las jerarquías.

Encontramos en el caso presentado, este entramado complejo que da cuenta de las relaciones múltiples de poder y las posibilidades subjetivantes de las prácticas discursivas. En este caso tanto la institución y su

origen católico vinculado a su opción para los pobres, así como los movimientos sociales especialmente feministas de la provincia, permean la institución y disputan la construcción hegemónica de las relaciones de género; a la vez que conviven con discursos que sostienen la jerarquía entre varones y mujeres, en una comunidad atravesada por múltiples desventajas socioeconómicas.

En estas dos provincias y sus instituciones aparecen en distinta medida las problematizaciones con respecto al mercado de trabajo, al trabajo reproductivo y sus posibilidades sesgadas. En este punto creemos que el trabajo reproductivo (en general a cargo de las mujeres) no está visibilizado, en cambio, en algunos casos se denuncia o explícita las posibilidades diferenciales para varones y mujeres en el mercado de trabajo aunque, no aparecen acciones institucionales que las disputen.

Además, las instituciones aún están lejos de enfocar la educación técnica como recurso para la emancipación económica y la redistribución como requisitos para pensar la justicia social, diseñando dispositivos de acompañamiento para enfrentar las discriminaciones de género presentes en el sector y las ocupaciones para las que están formando.

Destacamos también, que en términos de participación/representación, en todo el estudio se vislumbra a las mujeres jóvenes –en un clima social y político de época– que desnaturalizan las desventajas de oportunidades de las mujeres y las denuncian. Podría plantearse que funcionan como puntas de lanzas de procesos tendientes a la transformación de estas posiciones injustas.

Como cierre, sostenemos que los discursos suponen representaciones sobre cómo son y han sido las cosas, también imaginan nuevas prácticas sociales, sujetos y relaciones sociales, que pueden volverse reales, dando cuenta del carácter performativo del discurso (Fairclough, 2008).

De este modo, el ideal crítico de la justicia social desde Fraser nos permite hacer preguntas sobre los obstáculos y posibilidades que favorecen estas tramas discursivas dinámicas, complejas y que a la vez, conviven no solo en las instituciones sino en las/los actores. En términos de lo que supone la complejidad educativa entendida como proceso, tanto la redistribución de capital simbólico, el reconocimiento de las diferencias y la paridad en la participación se erigen como un horizonte que permite enunciar y avanzar hacia prácticas más igualitarias entre los géneros, sectores sociales y comunidades/pueblos.

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: NARCEA.
- Barrancos, Dora (2017): “Feminismos y agencias de las sexualidades” en Eleonor Faur (comp.): *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (1999): “Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación” en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.): *Género prófugos. Feminismo y educación*. México: Universidad autónoma de México.
- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Corbetta, Silvina (2009): “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” en Néstor López (coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Cubillos Almendra, Javiera (2017): “Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta desde la teoría feminista para el estudio de políticas públicas”. *Política y sociedad*, 54 (2), 353-375.
- Cuervo, Hernán (2015): “Apuntes para una teoría de la justicia plural en los estudios de la juventud” en Ana Miranda (ed.): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: FLACSO/Teseo.
- Elizalde, Silvia (2018). “Contextos que hablan. Revisiones del vínculo Género/juventud: Del caso María Soledad al #niunamemos”. *Revista Última Década*, 26 (50), 157-179 (en línea). DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300157>, consultado el 22 de abril de 2020.
- Fabbri, Luciano (2014): “Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones”. *Universitas Humanística*, 78 (78), 89-107 (en línea). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6415>, consultado el 22 de abril de 2020.
- Fairclough, Norman (2001): “The dialectics of discourse”. *Textus*, XIV (2), 231-242.
- Fairclough, Norman (2008): “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades”. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185.
- Foucault, Michel (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, Michel (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy (2008): “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99 (en línea). http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf, consultado el 22 de abril de 2020.
- Frutos Balibrea, Lola (2010): “Identidad de género en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 3 (2), 336-356 (en línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8716>, consultado el 12 de diciembre de 2019.
- Goren, Nora y Barrancos, Dora (2002): “Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza” en Floreal Forni (coord.): *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Grupo de Estudios Sobre Colonialidad/GESCO (2012): “Estudios decoloniales: Un panorama general”. *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur*, 8-21 (en línea). http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf, consultado el 14 de diciembre de 2019.
- Jacinto, Claudia (2015): “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles Educativos*, 37 (148) (en línea). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>, consultado el 10 de diciembre de 2019.

- León, Fernanda (2009): “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica” en Alejandro Villa (comp.): *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Maldonado Torres, Nelson (2007): “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre (en línea). <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2019.
- Mariño Fernández, Raquel y Rial Sánchez, Antonio (2018): “Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia”. *Educator*, 55 (1), 251-272 (en línea). <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-marino-rial/890-pdf-es>, consultado el 15 de enero de 2020.
- Millenaar, Verónica (2017): “Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres”. *Cadernos Pagu*, 51 (en línea). DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510014>, consultado el 14 de diciembre de 2019.
- Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Moreno Mosquera, Emilce (2016): “El análisis crítico del discurso en el escenario educativo”. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Zona próxima*, 25, 129-148 (en línea). <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Murillo, Javier; Román, Marcela y Hernández Castilla, Reyes (2011): “Evaluación Educativa para la Justicia Social”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, (1), 8-23 (en línea). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>, consultado el 21 de abril de 2020.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Diagnóstico Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana*. OIT.
- Palermo, Zulma (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, Aníbal (2000): “Modernidad y democracia: intereses y conflictos”. *Anuario Mariateguiano*, 12 (12).
- Quijano, Aníbal (2014): “Colonialidad del poder y clasificación social” en Aníbal Quijano: *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO (en línea). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Ruiz Ruiz, Jorge (2009): “Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas”. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2) (en línea). <https://digital.csic.es/bitstream/10261/64955/1/Art%c3%adculo%20FQS%20%28espa%3%b1ol%29.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Seoane, Viviana (2012): “Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil”. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.

Silveira, Sara (2011): “Perspectiva de género en la formación profesional: el camino hacia la transversalidad e institucionalidad”. *Tendencias en Foco*, 17, 1-9 (en línea). <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/doc/iipe/tef/17.pdf>, consultado el 12 de diciembre de 2019.

Subirats, Marina (1986): “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales” en Mariano Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

Yannoulas, Silvia (Coord) (2013). *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré Editorial.

Notas biográficas

Silvia Marcela Martínez es Doctora en Educación, Esp.y Mg. en Didáctica y Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Prof. de Matemática y Física y Técnico mecánico electricista. Actualmente es Profesora Adjunta Regular de Didáctica General y Evaluación Educativa, a la vez que Directora del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Es Consejera Directiva del IPEHCS-CONICET-UNCo. Categoría 2 de investigación y Directora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo. Es integrante de diferentes comités académicos, tales como el comité ampliado RIES Investigaciones en Escuela Secundaria (coord. FLACSO Argentina), coordinadora de la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA) y de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Cuenta con publicaciones sobre educación en nivel secundario y universidad, a la vez que en temas de tecnología, trabajo y educación.

María Eugenia Martín es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales y Lic. en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Investigadora el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Secretaria General y Coordinadora del PRESELAJ (Programa de Estudios sobre la Situación Educativa y Laboral de Jóvenes y Adolescentes) del Instituto de Trabajo y Producción (ITP-IMD-UNCuyo). Profesora Titular de la Cátedra Técnicas Cualitativas de Investigación Social en Licenciatura en Sociología. Docente en Política y Programación Educativa en Maestría en Planificación y Políticas Públicas y de metodología de la investigación en Doctorado en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Directora del proyecto sobre oferta educativa y de empleo en la Provincia de Mendoza y su incidencia en la precariedad laboral de jóvenes y mujeres. Las líneas de investigación y su experiencia profesional están centradas en la gestión pública de las políticas de Formación y Empleo con perspectiva territorial.

Delfina Garino es Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Lic. en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo). Jefa de Trabajos Prácticos en el área de metodología de la investigación de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria

y trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Investigadora en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Se especializa en formación para el trabajo en escuelas secundarias y en trayectorias educativo-laborales juveniles, campos en los que posee numerosas publicaciones.

Noelia Giampaolletti es Licenciada en Sociología. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Trabajo y la Producción (ITP-UNCuyo). Doctoranda en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Investigadora en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Investiga sobre trayectorias juveniles y escuela secundaria técnica.

María Albina Pol es Doctora en Economía (Universidad de Alicante, España). Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Coordinadora del Área de Estudios Regionales y del Observatorio Laboral del Instituto de Trabajo y Producción (ITP-IMD-UNCuyo). Directora de la Carrera de Sociología y Profesora Titular de la Cátedra de Demografía de la Licenciatura en Sociología de la UNCuyo. Docente de posgrado en el área de metodología de la investigación en ciencias sociales. Miembro de la Red de Desarrollo Territorial para América Latina y el Caribe (RED DETE - ALC). Co-directora de proyecto sobre oferta educativa y de empleo en la Provincia de Mendoza y su incidencia en la precariedad laboral de jóvenes y mujeres. Las líneas de investigación que desarrolla se focalizan en la construcción de sistemas de información territorial para el diseño de políticas de formación profesional y empleo.