

## “Más mujeres en el taller”: del “proyecto pedagógico” a la acción colectiva por el derecho a aparecer en la escuela técnica\*

“More women in the workshop”: from the “pedagogical project” to collective action for the right to appear in the technical school

*Analía Inés Meo, Mariano Chervin y Valeria Dabenigno\*\**

### Resumen

En la Argentina, es posible reconocer huellas de las luchas de los movimientos de mujeres y de disidencias sexogénicas por el reconocimiento a participar plenamente en el mundo social en las políticas educativas, en general, y en las de la modalidad técnica del nivel secundario, en particular. Este artículo examina las acciones colectivas de un grupo de docentes y estudiantes mujeres que buscan subvertir las normas de género androcéntricas que han regulado históricamente las escuelas técnicas (en especial, las llamadas “especialidades duras”) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, describe y analiza las formas de organización, los repertorios y efectos de las acciones de Recargadas, un grupo de mujeres que conforman la primera y única escudería de automóviles exclusivamente femenina. El corpus analizado proviene de entrevistas biográficas de foto-elucidación y de entrevistas grupales realizadas con las docentes del proyecto, así como el análisis de imágenes provistas por ellas o disponibles en redes sociales. El artículo argumenta que, más allá de los objetivos de la política educativa que motorizó la creación de esta escudería, las mujeres participantes de este proyecto escolar fueron performando una grupalidad e identidad colectiva como mujeres de escuelas técnicas y, al hacerlo, lucharon por el derecho a aparecer y a ser reconocidas como iguales. De esta manera, su acción colectiva tornó pensable y deseable la figura de la “mujer técnica”, y desestabilizó la histórica asociación entre la figura del técnico con la del varón

**Palabras claves:** educación técnica, sexismo, género, derecho a aparecer, emociones.

---

\* Este proyecto se realizó con financiamiento de la Universidad de Buenos Aires. Analía Meo era la directora y estuvo integrado por Mariano Chervin, Valeria Dabenigno, Lara Encinas, Joaquín Streger, Álvaro Martínez Rubiano y Ana Tauil. Victoria Imperatore también colaboró en el trabajo de campo. Agradecemos muy especialmente a cada una de las mujeres adultas y jóvenes que participaron de este estudio por su generosidad, compromiso y permanente disposición a compartir. Muchas gracias a las Recargadas por autorizarnos a publicar su logo y también a Natalia por componer el collage y autorizarnos a incluirlo. También queremos agradecer las lecturas y comentarios a versiones previas de este manuscrito a las colegas Claudia Jacinto, Verónica Millenaar y Eugenia Oberti.

\*\* *A. I. Meo:* CONICET- IIGG, UBA-INCLUIR. Correo electrónico: [analiameo@googlemail.com](mailto:analiameo@googlemail.com).

*M. Chervin:* IIGG, UBA. Correo electrónico: [marianochervin@gmail.com](mailto:marianochervin@gmail.com).

*V. Dabenigno:* IIGG, UBA. Correo electrónico: [valdabenigno@gmail.com](mailto:valdabenigno@gmail.com).

## Abstract

In Argentina, it is possible to recognize traces of the struggles of women's movements and gender-based dissidence for recognition to participate fully in the social world in educational policies, in general, and in those of the technical modality at the secondary level, in particular. This article examines the collective actions of a group of female teachers and students who seek to subvert the androcentric gender norms that have historically regulated technical schools (especially the so-called "hard specialties") in the Autonomous City of Buenos Aires. To this end, it describes and analyses the organizational forms, repertoires, and effects of the actions of Recargadas, a group of women who make up the first and only all-female car racing team. Our methodological design includes biographical photo-elicitation interviews and group interviews with Recargadas's teachers and the analysis of images provided by them or available in Internet. We argue that, beyond the objectives of the educational policy that drove the creation of this racing team, the women participating in this school project were performing a collective groupness and identity as women from technical schools and in doing so fought for the right to appear and be recognized as equals. In this way, their collective action contributed to destabilize the historical association between the figure of the technician and that of the male, making the figure of the "technical woman" thinkable and desirable.

**Keywords:** technical education, sexism, gender, right to appear, emotions.

## Introducción

A lo largo de estos cuarenta años desde la recuperación de la democracia, las luchas por la ampliación de derechos de mujeres y disidencias de género y sexuales ha sido incesante. Con variados alcances, los movimientos feministas y de mujeres han tenido la capacidad de instalar y movilizar lenguajes y agendas en la discusión pública que puján por el reconocimiento (Fraser, 2000) de estos sectores en distintos ámbitos de la vida social. A lo largo de la última década, estas demandas se han intensificado: el surgimiento del movimiento Ni Una Menos en 2015 contra los femicidios; el Paro Internacional de Mujeres que desde 2017 se repite cada 8 de marzo; y la sanción, en 2020, tras décadas de reclamos, de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo son hitos recientes que se inscriben en una larga historia de luchas. Este avance sostenido y multitudinario de la llamada *marea verde*, así como el fenómeno de las *pibas feministas*, está reconfigurando las formas de organización colectiva y las demandas sociales, complejizando la comprensión de las desigualdades sociales.

En este escenario, los reclamos de los movimientos feministas, de mujeres y de la diversidad sexual también han permeado el diseño de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales a través de normativas, programas educativos e intervenciones institucionales. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI, sancionada en el 2006) ha sido un hito entre estas iniciativas, dado que ha habilitado y favorecido la constitución de una agenda educativa en materia de géneros y sexualidades, y la elaboración de programas, actividades y recursos orientados a superar el enfoque biomédico que ha predominado en las escuelas secundarias (Faur y Lavari 2018). En el caso de la educación secundaria técnica, por ejemplo, la ley de Educación Técnico Profesional de 2005 establece, por primera vez, la definición de líneas de acción para incorporar más mujeres en todas sus modalidades como horizonte de la política nacional. Asimismo, en 2018, se creó el Área de Equidad de Género del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), cuya principal premisa es la de incorporar "la perspectiva

de género”<sup>1</sup> e “incrementar el número de mujeres” en esta modalidad (INET, 2018). Desde ese año también se han realizado anualmente encuentros de mujeres de EET (organizados alternativamente por la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en 2020 de manera virtual por el INET). Por su parte, organizaciones gremiales también han generado instancias de discusión sobre las desigualdades de género en esta modalidad.

Este artículo examina las formas de organización y los repertorios de acción colectiva a través de los cuales las Recargadas, un grupo de docentes y estudiantes mujeres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desafiaron y desestabilizaron las normas de género androcéntricas de las ET. Recargadas es la primera y única escudería de autos ecológicos de funcionamiento eléctrico compuesta exclusivamente por mujeres que, a partir de 2018, participa en el Desafío Eco, una reconocida competencia automovilística federal e intercolegial organizada por la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). Esta escudería fue creada a partir de una invitación del área responsable de la escolaridad técnica de la jurisdicción. La conformación y las acciones de este grupo tuvieron como propósito explícito la incorporación de más mujeres en la modalidad técnica. Con diferencias según el tipo de especialidad, en la actualidad, solo el 34% de la matrícula de la modalidad técnica está compuesta por estudiantes mujeres (INET, 2021). Sin embargo, las desigualdades de género en la escuela de educación técnica (EET) no se restringen a una cuestión cuantitativa; como han mostrado las investigaciones locales, esta se organiza en torno a una norma androcéntrica y sexista.

En este trabajo, argumentamos que, más allá de los objetivos de la política educativa, las mujeres participantes de este “proyecto pedagógico” fueron performando una identidad colectiva como mujeres de EET que, con sus formas de organización, repertorios de acción y modos de habitar el taller y el autódromo, lucharon por el derecho a aparecer (Butler, 2019) y por ser reconocidas (Fraser, 2000) como iguales en la EET, con los mismos derechos y capacidades para trabajar, enseñar y aprender que sus pares varones. Al hacerlo, este colectivo contribuyó a desestabilizar el género como matriz de inteligibilidad y norma (Butler, 2004) que históricamente asoció la figura del técnico con la de varón y, con ello, hizo pensable y deseable la figura de la “mujer técnica”.

Este artículo se divide en cuatro partes. En el primer apartado, desplegamos las herramientas conceptuales que nos permitieron analizar el caso de Recargadas. En la segunda sección, caracterizamos la modalidad técnica desde una perspectiva de género con el propósito de reconocer patrones de desigualdades y discriminación persistentes, así como movimientos y transformaciones contemporáneas. Seguidamente, describimos el diseño de nuestra investigación. A continuación, presentamos el análisis en tres apartados. En primer lugar, analizamos cómo se conformó la primera escudería de mujeres, atendiendo a las tensiones y contradicciones de la iniciativa oficial, y a los efectos performativos de los modos en que las docentes la resignificaron. En segundo lugar, examinamos las formas de organización “democráticas”, “horizontales” y afectivas que contribuyeron a la producción misma del colectivo Recargadas. Por último, analizamos modos de intervención visual de este colectivo como una estrategia de desestabilización de la norma y matriz de inteligibilidad androcéntrica que históricamente ha regulado a las escuelas técnicas, en particular al taller. Para concluir, sintetizamos y problematizamos los hallazgos centrales considerando los efectos de estas acciones colectivas y los límites y desafíos a la continuidad de esta experiencia.

<sup>1</sup> Utilizaremos el entrecomillado para referirnos a categorías y expresiones utilizadas por autoridades, docentes y documentos oficiales.

## Lentes analíticas para examinar las luchas por el derecho a aparecer de las mujeres en las escuelas técnicas

Para analizar las formas a través de las cuales las Recargadas desafiaban y desestabilizaban las normas de género en la ET, adoptamos una serie de herramientas conceptuales propias del feminismo postestructuralista.

En primer lugar, seguimos a Butler (2004) para señalar que el género es performativo, es decir, un medio discursivo con la capacidad de producir los efectos que nombra. En otras palabras, el género, en tanto norma social, se presenta como una matriz de inteligibilidad a través de la cual las personas se reconocen y son reconocidas. Los sujetos, por lo tanto, se ven coaccionados a referenciarse de acuerdo con los imperativos de una norma que, por lo general, establece criterios binarios de diferenciación y la obligatoriedad de adscripción a la heterosexualidad. Según Butler, lo que sostiene y le confiere esta autoridad al género es la repetición ritualizada de prácticas corporales que tienden a corroborar esta norma. Así, el género se produce constantemente a través de expresiones corporales cotidianas tales como caminar, pararse, sentarse, vestirse o hablar. Desde esta perspectiva, estas acciones tienen un valor textual, es decir, son signos que en su citación reiterada de la norma producen un efecto de coherencia y le otorgan al género una apariencia de sustancia o entidad prediscursiva (Marín Pineda, 2018). Por consiguiente, la identidad de género, lejos de tratarse de un elemento esencial o natural, nunca es preexistente a la acción. En palabras de Butler, “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas ‘expresiones’ que, al parecer, son resultado de esta” (2007: 85).

Siguiendo estos planteos y en función de nuestra evidencia, argumentamos que, en el taller de las EET, espacio en donde históricamente una serie de prácticas y corporalidades típicamente masculinas han delimitado el terreno de lo imaginable y deseable, las personas que son leídas como mujeres han tenido que actuar siguiendo estrictas regulaciones de género para ser reconocidas como sujetos en ese ámbito. Sin embargo, la adecuación de las mujeres a esa norma no es mecánica ni puede darse por sentada. Postular que el género es producido en tanto matriz de inteligibilidad, que de manera binaria organiza conductas y formas de relacionamiento, no implica suponer la pasividad del cuerpo. Muy por el contrario, la necesidad de reiteración que tiene la norma evidencia su carácter precario y el constante riesgo de que los cuerpos fallen en la reproducción de las directrices de esa matriz, al punto de terminar desplazando, quebrando o incluso subvirtiendo sus cadenas significantes (Vacarezza, 2017). Lo paradójico es que esa capacidad de acción, desde el punto de vista de Butler, tiene lugar a partir de las posibilidades que ofrece la propia norma que constituye a los sujetos. Su carácter subversivo debe ser encontrado en aquellas actuaciones, expresiones, *performances* y gestualidades que, al desestabilizar la cadena significativa que se naturaliza, visibilizan su condición de signo, esto es, su carácter social y cultural (Marín Pineda, 2018).

En segundo lugar, la propuesta conceptual de Butler –especialmente en sus elaboraciones más recientes– nos ha permitido analizar la centralidad del carácter colectivo y corporeizado del proceso de producción identitaria de Recargadas (Ried, 2018). La autora entiende las manifestaciones públicas de protesta como acciones performativas a través de las cuales los sujetos se constituyen como colectivo. En estas acciones, los grupos subordinados no solo resisten a la precariedad de sus condiciones de vida y reclaman por sus derechos, sino que también efectúan su ejercicio performativo al derecho a la aparición (Butler, 2019). En otras palabras, la alianza de los cuerpos y la ocupación del espacio público aspira y puede lograr la alteración de la esfera de aparición. Esta perspectiva nos permite interpretar el “proyecto educativo” que devino en Recargadas como una alianza de cuerpos que performó el derecho

“Más mujeres en el taller”

*Analía Inés Meo, Mariano Chervin y Valeria Dabenido*

de las mujeres a aparecer, a existir y a ser reconocidas como sujetos de pleno derecho en sus escuelas, y reorganizó, así, su significado en tanto espacio público.

En tercer lugar, nuestro trabajo de campo nos permitió reconocer la centralidad de la dimensión emocional del proceso performativo a partir del cual las Recargadas se configuraron como una grupalidad. Siguiendo la entrada analítica que brindan a los/as teóricos/as del giro afectivo, interpretamos a las emociones a partir de su capacidad performativa, política y colectiva (Macón, 2013). Ahmed (2015) argumenta que las emociones tienen la potencialidad de moldear los cuerpos individuales y colectivos o, en otras palabras, de constituir un *yo* y un *nosotros*. La emocionalidad resulta fundamental para pensar la acción política en la medida que tiene la capacidad de orientar nuestras acciones, alejándonos y acercándonos a otras personas u objetos. En el caso de Recargadas, pudimos apreciar la insistencia de las docentes en la necesidad de que el “proyecto educativo” pudiera subvertir los sentimientos de miedo y vergüenza que orientaron históricamente acciones, elecciones y anhelos de muchas mujeres en los talleres y contribuyeron a su subordinación y aislamiento. Ahmed nos permite pensar en una sociabilidad de las emociones en la escuela técnica y el taller, las cuales expresaban la operatoria de una norma de género androcéntrica que producía distancias entre las mujeres y ciertos objetos y espacios asociados a lo “masculino”. A su vez, el análisis crítico de Ahmed (2022) sobre la felicidad nos ayuda a identificar, por un lado, los modos en que Recargadas cuestionaron los ideales normativos de la comunidad afectiva de la EET y los talleres que históricamente han excluido los sentimientos y experiencias de muchas mujeres y, por el otro, sus repertorios de acción y su objetivo de incluir “más mujeres en el taller” como formas de habilitar una apertura al encuentro con otros/as.

## El carácter sexista de la escuela técnica y nuestra investigación

En contraste con la educación centralmente propedéutica de las escuelas secundarias comunes, el mandato fundacional de la EET ha sido la formación para el trabajo (Gallart, 2006). La promoción del saber-hacer en las EET ha organizado y regulado discursos, prácticas y significados en torno al taller. Según los diseños curriculares vigentes, las actividades realizadas en ese espacio están orientadas a la formación técnica general en el “ciclo básico” y a la específica de la orientación formativa desde el tercer año de estudios. El taller, como espacio de aprendizaje distintivo, es altamente valorado por docentes y estudiantes, tanto por los aprendizajes y habilidades que allí se forjan como por el involucramiento estudiantil y la pertenencia institucional que genera (Dabenigno *et al.*, 2010).

A lo largo de la historia de la modalidad técnica, sus planteles docentes y matrículas han estado mayormente compuestas por varones. De acuerdo con las estadísticas oficiales, en 2018 las docentes mujeres representaban el 45% de las plantas funcionales de las EET de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que ese porcentaje ascendía a un 68% en las escuelas secundarias comunes. En ese mismo distrito, las alumnas mujeres eran solo el 28% de la matrícula de la EET, mientras que en las escuelas comunes llegaban al 54% (MEN, 2022). Sin embargo, estas proporciones varían significativamente entre las especialidades más vinculadas a sectores industriales y a las del sector de servicios y diseño. Un ejemplo de esta segmentación es que, en el 2021, las mujeres representaban, por un lado, un 9% en Automotriz y un 15% de la de Mecánica, Metalmecánica y Metalúrgica. Por el otro, las estudiantes eran más de la mitad en especialidades como Textil e Indumentaria (94%) y Actividades Artísticas Técnicas (72%) (INET, 2021).

Diversos estudios vinculan la persistencia de la masculinización cuantitativa de las EET con la operación de una matriz androcéntrica que produce y reproduce la invisibilización de

las mujeres y la naturalización de las desigualdades de género (Chervin, 2021; Bloj, 2017; Gogna, 1990; Seoane, 2017). Estos análisis documentaron cómo en el taller se promueve la asociación de la fuerza física y la destreza técnica con lo típicamente masculino, así como un trato desigual y la exclusión de la participación de las estudiantes mujeres en diversas tareas (Bloj, 2017; Carrizo, 2009; Jacinto *et al.*, 2020; León, 2009). Algunos de estos trabajos mostraron que las estudiantes mujeres transitan su escolaridad bajo una presión constante por demostrar sus habilidades técnicas y que, para pasar inadvertidas, deben ocultar cualquier tipo de atributo o práctica que pueda ser asociada con la feminidad (Bloj, 2017).

Los estudios realizados en la modalidad técnica del nivel secundario durante el último lustro, a la vez que documentan la vigencia de esta matriz (D'Andrea *et al.*, 2019), identifican la emergencia de lo que Martínez *et al.* (2020) califican como un campo discursivo en disputa movilizad por la masificación de demandas de redistribución y reconocimiento de los feminismos. Este conjunto de trabajos coincide al señalar que estas controversias se han intensificado a partir del año 2015, especialmente tras las multitudinarias movilizaciones por la erradicación de las violencias sexistas y los debates en torno a la legalización del derecho al aborto en los años 2018 y 2020. De esa manera, han documentado distintas instancias de resistencia y problematización de la matriz sexista que ha predominado en esta modalidad, tales como la presencia de relatos y trayectorias silenciadas de mujeres que se han abierto paso en estas instituciones (Seoane, 2017); tácticas individualizadas de resistencia de estudiantes mujeres orientadas a fortalecer sus recorridos escolares y laborales (Chervin, 2021); la emergencia de percepciones críticas en torno a las desigualdades de género entre las estudiantes mujeres (Freytes Frey y Barbetti, 2020; Jacinto *et al.*, 2020); la puesta en marcha de acciones institucionales que se proponen mitigar las desigualdades entre varones y mujeres en los dispositivos de formación para el trabajo, tales como pasantías y prácticas profesionalizantes (Giampaolletti y Garino, 2021); y la puesta en acto de prácticas educativas que problematizan las violencias de género, los estereotipos sexogenéricos, la educación sexual y reproductiva, y la división sexual del trabajo, entre otros tópicos (Martínez *et al.*, 2020).

Ante estas formas individualizadas de resistencia identificadas en los estudios expuestos, el proyecto de las Recargadas pareciera introducir una novedad que nos interesa analizar a lo largo de este trabajo. Es decir, a diferencia de lo que un conjunto de estudios ha indagado para las escuelas comunes (Chervin, 2023; González del Cerro, 2020; Larrondo y Núñez, 2021), entre las investigaciones que tematizaron las desigualdades de género en las EET no hemos identificado el análisis de acciones colectivas que las problematicen y cuestionen.

Nuestro equipo de investigación conoció a las Recargadas hacia fines del 2020, a partir de la participación de ambos grupos en el Foro de Mujeres y Diversidades de las Escuelas Técnicas (organizado por el sindicato Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Luego de ese encuentro nos pusimos en contacto con Adriana, una supervisora, quien, a pedido del área de gestión de las EET del Ministerio de Educación de la ciudad, había asumido el compromiso de llevar el proyecto a las escuelas. Entrevistamos a Adriana en sucesivas oportunidades y fue ella quien nos facilitó el contacto con las docentes y estudiantes que integraban el proyecto.

Para estudiar el devenir de un “proyecto pedagógico” en un conjunto de repertorios de acción que las fueron configurando como las Recargadas, desarrollamos un diseño cualitativo de investigación. El trabajo de campo se desarrolló desde el último trimestre de 2020 hasta el primer trimestre de 2021 y consistió en tres entrevistas biográficas a la supervisora, dos entrevistas grupales a docentes de Recargadas, una entrevista grupal con estudiantes que habían participado de las dos competencias y tres entrevistas de foto-elucidación biográficas a cada una de las seis docentes del proyecto. Para el desarrollo de la foto-entrevista, solicitamos que escogieran cinco imágenes para compartir sobre momentos significativos de su carrera

docente (Meo y Dabenigno, 2011). Esta tarea fue asumida con entusiasmo por parte de las Recargadas, incluso elaborando *collages* y trayendo muchas más fotografías que las solicitadas. Debido a las medidas sanitarias destinadas a atender la pandemia del covid-19, todos los encuentros fueron realizados a través de videollamadas que fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas temáticamente mediante el programa ATLAS.ti. Construimos también un corpus de 65 imágenes (compartidas por las entrevistadas, tomadas de la cuenta de Instagram del grupo y también de videos que nos compartieron) y las analizamos temáticamente. En particular, seleccionamos el logo de las Recargadas para abordarlo semióticamente (Rose, 2006). Por último, compartimos con las Recargadas nuestros análisis y recibimos comentarios y sugerencias para profundizar nuestras lecturas.

En cuanto a las consideraciones éticas, les consultamos explícitamente a las adultas y jóvenes si querían que utilizáramos un nombre de fantasía para referirnos a la escudería Recargadas. De forma unánime acordaron en que presentáramos su experiencia utilizando su nombre real, pero que preferían que el nombre de cada una de las integrantes fuera anonimizado. En cuanto a las imágenes, solicitamos permiso para incluirlas en esta publicación (Wiles *et al.*, 2008).

### Entre el *pinkwashing* y la lucha por el reconocimiento de las mujeres en las EET

En este apartado analizamos el proceso de transformación del “proyecto pedagógico” promovido desde el área de gestión de las EET para conformar una escudería femenina en la experiencia pedagógica y de acción colectiva “Recargadas”. Esta reconversión fue definida por varias de sus protagonistas como “un tsunami”, “una revolución” y algo que “nadie esperaba”. Para ello, examinamos tres instancias de la acción colectiva de estas mujeres que fueron significativas en el proceso mismo de su configuración como grupalidad, como un *nosotras*: i) la resistencia de las docentes a los intentos de *pinkwashing* de parte de quienes las convocaron a participar del “proyecto”; ii) su forma de organización “democrática”, “horizontal” y afectiva; y iii) el despliegue de estrategias de comunicación visual con las que resistían y desestabilizaban la norma de género androcéntrica que ha regulado históricamente la EET y, en particular, el espacio social, pedagógico y laboral del taller.

### “Vamos a hacer las cosas bien”: entre la iniciativa oficial y la emergencia de un colectivo

En agosto de 2018, el área de gestión de las EET envió comunicaciones a todas las instituciones de la CABA invitando a docentes mujeres a una reunión para conformar la primera escudería exclusivamente femenina destinada a participar en el Desafío Eco YPF, una “competencia de autos eléctricos de emisión cero diseñados por estudiantes de escuelas técnicas de todo el país” (Desafío Eco YPF, s.f.). La conformación de equipos de docentes y estudiantes para desarrollar “proyectos educativos” en el marco de concursos como el Desafío Eco YPF es habitual en la modalidad técnica. En este caso, la participación de las mujeres había sido –hasta el momento de creación de las Recargadas– marginal y se había restringido al rol de pilotas (debido a que “por su menor peso y contextura” contribuían a “pasar la prueba técnica del auto”, la cual exigía un kilaje máximo del vehículo).

El área de gestión de las EET también le pidió especialmente a Adriana, una de sus supervisoras, que convocara a docentes mujeres interesadas en participar. Fue así que invitó a Celeste, Jimena, Lucía y Natalia, docentes de distintas escuelas y trayectorias, a quienes ya conocía por haber sido rectora y por su desempeño como supervisora. A ese primer encuentro asistieron

alrededor de cuarenta mujeres de distintos establecimientos. Muchas se conocían entre sí, dado que, como explicaban, eran pocas las que trabajaban en los talleres de las escuelas técnicas. A su vez, participaron dos funcionarios varones del área de gestión y representantes de una importante empresa de electrodomésticos que ofició de auspiciante de la escudería bajo el lema: “Cambiemos las reglas, derribemos estereotipos”.

A pesar de este incipiente interés gubernamental y empresarial por promover la participación de estudiantes y docentes mujeres en esta competencia, las entrevistadas definieron a esta propuesta inicial como algo para “la foto”. Jimena y Celeste, en distintas entrevistas grupales, narraron cuáles fueron sus sensaciones y su reacción ante esa propuesta:

Cuando se convoca a esta reunión nos cuentan más o menos de qué va el proyecto y al principio [...] “es una pantalla, ¿entienden? No es que van a armar un autito ustedes de cero. Las convocamos, ustedes convocan a sus alumnas, cada una viene con cinco o seis alumnas del colegio y van y se presentan. Se quedan ahí onda fotito, todo bien”. Y dijimos: “Bueno, no, si lo vamos a hacer, vamos a empezar a hacer las cosas bien” (Jimena, entrevista grupal, 4 de noviembre de 2020).

[Nos daban] un chasis viejo, que ni siquiera cumplía con la normativa [...] así fue la convocatoria: pusieron el chasis ahí arriba en el escenario y que las chicas iban a hacer una linda carrocería, pintarlo y hacerle algo lindo por fuera y convocar una piloto mujer, listo. Esa era la idea de ellos. Y nosotros dijimos “no”. Se empezaron a ir todos [...], quedamos Vera y yo, la miré y dije: “Vamos a hacerlo”, “sí, lo hacemos”, “lo hacemos, pero lo hacemos de cero, no vamos a agarrar eso, eso no sirve”, y Adriana: “Y sí, ¡dale!” (Celeste, entrevista grupal, 10 de noviembre de 2020).

Este hacer “para la pantalla” refería a que, por un lado, la compañía de electrodomésticos auspiciante, en colaboración con una reconocida empresa de televisión estadounidense, iba a registrar en formato audiovisual la experiencia de conformación de la escudería, la cual harían pública a través de medios de comunicación y redes sociales. Por el otro, este hacer para “la foto” implicaba poner en escena a mujeres docentes y estudiantes solo “para hacerle algo lindo por fuera”, sin la expectativa de que realizaran la compleja variedad de tareas que implica construir colectivamente un auto eléctrico. Este tipo de propuestas han sido llamadas *pinkwashing* por la jerga feminista para referirse a acciones en las que hay un uso estratégico de los derechos de las minorías sexuales y de género, simplemente para “lavar la cara” de determinadas instituciones o países (Azpiazu Carballo, 2017). Como recordaba Adriana: “No creían que íbamos a ser capaces, porque como me dijeron a mí: ‘y, no sé, ¿qué sé yo! Son muchas mujeres, se van a pelear. Por eso nosotros habíamos pensado ya tenerles todo listo”. Esta desvalorización inicial del grupo y de la propuesta (que persistió hasta que se concretó su participación en la primera carrera) también se evidenció en la elección del lugar que se ofreció como sede inicial del trabajo: se trataba de una escuela con orientación en química, que no tenía taller y cuyos docentes, por esta razón, “no tenían la más pálida idea de nada”.

Las docentes entrevistadas estaban acostumbradas a soportar comentarios e interacciones a través de los cuales se ponían en duda sus conocimientos, capacidades técnicas y organizativas. A lo largo de nuestras conversaciones, solían calificar de “machistas”, “sexistas”, “patriarcales” y “machirulas” a una variedad de palabras y acciones de destrato, invisibilización y marginalización. Entre ellas, identificaban: i) actitudes condescendientes y “caballerosas” que interpretaban como gestos de subestimación; ii) la inhabilitación para realizar tareas fundamentales para su formación técnica justificada por una supuesta debilidad física, tales como ejercicios de soldadura o el manejo de herramientas como el torno y la maza; iii) comentarios cosificantes y sexistas acerca de sus cuerpos; iv) mayores exigencias de experiencia, conocimientos y habilidades que a sus pares varones; y v) comentarios sancionatorios sobre cualquier forma



de actuar y presentarse hacia los demás que pueda ser catalogada de “femenina”, como maquillarse, pintarse las uñas o exhibir partes de sus cuerpos. Estas violencias, reconocibles tanto en su escolarización secundaria como así también en sus trayectorias como docentes, ilustraban la operatoria de la norma sexista y androcéntrica que ha predominado en la EET. Como evidencian las investigaciones reseñadas, en estas instituciones se ha instaurado una matriz de inteligibilidad en donde las mujeres han sido definidas como sujetos extraños y abyectos, en particular, en el espacio social, pedagógico y laboral del taller.

Como mencionamos anteriormente, y en sintonía con lo que revela la literatura (León, 2009; Rapoport y Wolgast, 2018; Seoane, 2017), muchas de estas docentes estaban acostumbradas a tener que “demostrar” que ellas “podían hacer” y que “entendían”, es decir, a ser puestas a prueba constantemente (en particular, en las orientaciones llamadas “duras”). En el caso del “proyecto pedagógico” de la escudería, las docentes y la supervisora sabían que tanto integrantes del área de gestión y docentes de taller que ellas conocían (incluso los que eran considerados “copados, amigos”) expresaban dudas respecto de su capacidad para llevarlo adelante. En palabras de Celeste:

Era un prejuicio totalmente infundado [...] que si son mujeres se van a pelear, nunca se van a poner de acuerdo porque compiten, porque las mujeres se odian. [...] Las mujeres tienen la misma camaradería que pueden tener los hombres, se pueden organizar de la misma manera, pueden hacer lo mismo. Pero es tan fuerte ese prejuicio irracional que lleva a eso, a una duda terrible de que esto iba a ser un fracaso rotundo, que había que ayudarlas y hacerle las cosas porque solas no íbamos a poder (Celeste, entrevista grupal, 10 de noviembre de 2020).

Siguiendo a Butler, interpretamos que la decisión de estas mujeres de llevar adelante este “proyecto pedagógico” y “hacerlo desde cero” propició una alianza de cuerpos (una grupalidad) que ponía en acto el “ejercicio performativo de su derecho a la aparición” (2019: 31). En otras palabras, la decisión de este grupo de docentes de “hacer las cosas bien”, la preocupación por brindar oportunidades de aprendizaje y por incluir a “más mujeres en el taller” (consigna que empezaron a utilizar al poco tiempo de iniciar la experiencia) contribuyó a la emergencia de una grupalidad que demandaba el derecho a ser reconocidas en pie de igualdad con sus pares varones. Este movimiento para propiciar la aparición de las mujeres en un espacio típicamente masculinizado como era el taller se orientó a redefinir quiénes eran los sujetos que con pleno derecho podían habitarlo y así participar en procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en este tipo de instituciones. De este modo, esta redefinición del “proyecto educativo” introducía una pregunta nodal que interpelaba e interrogaba al propio carácter público de las EET.

Otro aspecto central de la configuración de Recargadas fue la dimensión emocional. Las docentes entendían que tenían que animar a las jóvenes a participar de la competencia y mostrarles lo que ellas “podían hacer”. Esta iniciativa buscaba que ganaran confianza en sí mismas (“que se empoderaran”) y así poder “vencer miedos y vergüenza”, superar lo que Vera, una maestra de enseñanza práctica, definió como “el bloqueo que tienen muchas de las chicas cuando vienen al proyecto”. En términos de Ahmed (2021), la identificación de estas emociones formaba parte de un proceso de toma de conciencia acerca de las distintas violencias que operaban en las EET. Estas emociones tenían efectos pedagógicos sobre cómo habitar el cuerpo y los espacios, y orientaban a aquellas personas feminizadas o leídas como mujeres a ocupar un lugar de subordinación en estos ámbitos (de forma material y simbólica). Si bien algunas docentes entendían que esta preocupación por la dimensión emocional podía ser interpretada como un asunto típicamente “femenino”, sostenemos que la centralidad que le otorgaban a los afectos implicaba un proceso de producción de conocimiento sobre lo que Ahmed llama “la experiencia corporizada del poder” de las mujeres en las EET. Asimismo,

con sus ganas “de hacer el auto desde cero” y lograr motivar a las estudiantes a participar del “proyecto”, empezaron a imaginar formas de, siguiendo a esta misma autora, “desmantelar el mundo que está construido para hacer lugar solo a algunos cuerpos” (2021: 43).

### *“Somos una juntada maravillosa”: formas “democráticas”, “horizontales” y afectivas de producción de Recargadas*

En las ediciones del Desafío Eco YPF de 2018 y 2019, las mujeres se encontraron semanalmente en el taller de la escuela Prócer en distintos días y franjas horarias, incluyendo viernes, sábados y domingos desde septiembre hasta noviembre. Las docentes y estudiantes con las que conversamos coincidían al señalar que las Recargadas eran “muy democráticas”, dado que “todas participan en todas las decisiones”. Las docentes explicaban que, desde el momento en el que se conocieron, durante esa primera reunión en la escuela Prócer, entre muchas de ellas hubo “química”: querían trabajar “democráticamente, que todo sea sometido a votación, que sea superinclusivo” (Celeste, coordinadora del proyecto). Según las profesoras entrevistadas, fueron las estudiantes quienes eligieron el nombre de la escudería, el diseño de la carrocería, el escudo que las representaba, la vestimenta y el maquillaje que utilizaron en las distintas ediciones de la competencia intercolegial, y el nombre del auto, asociado, en cada edición, a distintas mujeres emblemáticas “que hicieron lo que no se esperaba de ellas”, como Juana Azurduy o Marie Curie.

Las docentes destacaban la forma asamblearia, horizontal y dialógica (no exenta de conflictos entre adultas y también entre jóvenes) que asumió el trabajo y el aprendizaje en el taller y en los *boxes* de los autódromos en los que se realizaban las carreras. Esta modalidad de trabajo (que reconocía responsabilidades específicas a las docentes) fue también performando a estas mujeres como un grupo, como un *nosotras*. Para que este hacer colaborativo tuviera lugar, las Recargadas identificaban condiciones institucionales y sociales novedosas en la modalidad técnica. Celeste y Lucía ilustraban así esta perspectiva:

El tema de trabajar democráticamente también es un tema, porque en la estructura técnica hay bajadas de línea [...] estos trabajos [“los proyectos”] se hacen con docentes que manejan un grupo reducido de alumnos, donde hay una manera y un tiempo para hacer cada cosa que ya está estipulado generalmente por los docentes. Acá eran las chicas las que decidían, todo lo poníamos a discusión [...] No hubiera sido posible de otra manera tampoco porque éramos muchísimas docentes y muchísimas alumnas [...]. Ponernos de acuerdo y mediación constante en todo, desde un color hasta los caños para hacer el chasis, nos llevó muchísimo tiempo (Celeste, entrevista grupal, 26 de enero 2021).

... nunca se perdió de vista que ese era el objetivo también, que las chicas aprendan y que se lleven contenidos relacionados con el taller y otros agregados, pero sobre todo el taller, que era lo que nos unía. Porque muchas veces el adulto pierde el foco o el eje, el objetivo, y por hacer más rápido o porque salga mejor o lo que fuera aparta al alumno y lo hace solo. Esto es algo que particularmente en Recargadas no sucedió nunca, [...] todas participaron de todo, todo era sujeto a debate. No fue fácil, porque tampoco es que fue fantástico, divino, pero fue mucho más rico el aprendizaje (Lucía, entrevista grupal, 26 de enero 2021).

En estas citas, las entrevistadas establecían un contraste entre sus formas de organización y tomar decisiones, y las modalidades típicas de habitar e interactuar en las clases del taller, así como con las formas que asumían la mayoría de los “proyectos pedagógicos” que se llevaban adelante en sus escuelas (en los cuales varias de ellas participaban). Estas dos instancias pedagógicas tenían historias distintivas. La enseñanza en el taller nació con la creación de las

“Más mujeres en el taller”

*Analía Inés Meo, Mariano Chervin y Valeria Dabenigno*

escuelas técnicas de especialidades “duras” con el objetivo de emular el trabajo fabril (tanto en su espacialidad como en el tipo de contenidos, maquinarias y herramientas que utilizaban). El trabajo por “proyectos”, por su parte, es una modalidad que emergió en las escuelas técnicas en la década de 1990 con el fin de promover innovaciones pedagógicas que pudieran actualizar modos de trabajo, de enseñanza-aprendizaje y contenidos curriculares (Meo *et al.*, 2023). Los “proyectos”, por lo general, se organizan en torno a la participación en competencias intercolegiales, ya sea auspiciados por agencias estatales educativas o por empresas asociadas a distintos sectores de la economía. En estos espacios y momentos pedagógicos –más allá de las diferencias entre sus modos de efectuación, sus lógicas organizativas y formas de reclutamiento de estudiantes y tamaño de los grupos– la división del trabajo, la definición de las tareas por realizar y los ritmos de su concreción suelen ser definidas por los/as adultos/as.

Un momento inaugural de este proceso de toma de decisiones que llevaron adelante las docentes y estudiantes mujeres –y del modo en que este participaba en la producción de un *nosotras*– ocurrió en el 2018, cuando tuvieron que elegir el nombre de la escudería. A diferencia del resto de los equipos, que tenían el nombre de la escuela a la que pertenecían, el carácter interinstitucional y la necesidad de presentarse públicamente en un evento (al que las invitaron antes de haber armado el primer auto) les exigió definir un nombre con el que se las pudiera identificar. Las estudiantes propusieron diversas opciones, pero finalmente eligieron el de Recargadas. Según Vera, para las jóvenes su “significado era que venían potenciadas” o, en otras palabras, que tenían mayor energía al estar juntas. Celeste también recordaba que el nombre era objeto de “jodas” (bromas) entre las integrantes de la escudería: “Nos llamamos las Recargadas. Nos van a llamar las re-cargadas, que nos van a cargar, porque las cosas que se escuchaban que iba a ser este auto...”. Irene por su parte comentaba: “Cuando veían nuestro auto nos decían: ‘¡Qué va a funcionar! ¿Qué es esto? ¡Va a ser cualquier cosa!’”. Siguiendo a Ahmed (2021), diremos que Recargadas puede ser interpretado como un concepto sudoroso, un término forjado en el devenir cotidiano que expresa saberes producidos por estas mujeres respecto de la potencia del estar juntas, así como la persistencia de la discriminación sexista contra la que estaban luchando y que organizaban espacios masculinizados como el taller y el autódromo.

Para las docentes que formaban parte de la escudería, el trabajo emocional también era clave para la producción de la grupalidad, la organización de la tarea y la concreción de los objetivos del “proyecto pedagógico”. Muchas de ellas habían participado de otras instancias pedagógicas en sus escuelas (ya sea como tutoras o como referentes de ESI), en las cuales se otorgaba relevancia a la proximidad con los/as estudiantes, la personalización de los vínculos, y la importancia de conocer sus historias y condiciones de vida con el fin de promover aprendizajes. Distintas integrantes del equipo brindaron detalles sobre estas dimensiones y su relevancia en Recargadas. Por ejemplo, así lo expresaba Natalia:

Es el factor humano y es algo que estuvo superpresente en Recargadas [...] No era solo lo duro de la técnica y “vamos a soldar y a martillar”, había lugar para un montón de cosas. No sé si tendrá que ver con el género o no, pero esto de la palabra a tiempo, del mimo, del sanguchito, del “te preparo un mate”. No todas sabemos todo el trabajo y, sin embargo, había un montón de cosas para hacer que sumaban a la tarea (Natalia, entrevista grupal, 4 de octubre 2020).

Este extracto visibiliza aspectos centrales para las docentes que no estaban presentes en la convocatoria oficial para conformar la primera escudería femenina. Para Natalia, el proyecto no involucraba solo “lo duro de la técnica”, sino “un montón de cosas”, una trama de tareas de cuidados –como alimentar, contener, brindar cariño, escuchar, aconsejar, dialogar y administrar conflictos– que forjaba vínculos, fomentaban bienestar, reconocimiento y sentido de pertenencia. Si bien en este testimonio la docente expresaba dudas acerca de si esta preocupación por el cuidado se vincula a

una cuestión de “género”, en otras entrevistas tanto Natalia como algunas docentes que también tenían hijos/as la asociaban explícitamente a sus modos de maternar y ligaban su vínculo con sus estudiantes al que tienen con sus hijas.<sup>2</sup> Las más jóvenes, en cambio, no la asociaban con estas prácticas. Las entrevistadas también destacaban la importancia del cuidado de los vínculos con las familias, a quienes se pedía permiso para que sus hijas participaran (“Ellas nos prestan a sus tesoros”, decía Adriana), se les informaba cuándo salían y entraban de las escuelas, se las invitaba a distintas actividades y se las tenía al tanto de las necesidades y progresos del equipo.

Adriana también hacía referencia a emociones tales como la alegría, el placer y la felicidad de estar, hacer y compartir (en el taller y en el autódromo) que performaba a las Recargadas como un colectivo de mujeres jóvenes y adultas, unidas por afinidades afectivas y objetivos en común. En sus palabras:

Nos gusta estar ahí, porque disfrutamos mucho de nuestro trabajo, de lo que hicimos. Siempre que estamos juntas estamos contentas porque nos alentamos mutuamente para hacer las cosas [...]. Se trataron de salvar montones de escollos que nos ponían como mujeres [...] ¡Mirá que hemos tenido algunas dificultades! Pero no nos dejamos caer y nos apoyamos (Adriana, 15 de noviembre 2020).

La supervisora se refería a este grupo de mujeres como “una junta maravillosa” o, como decía Natalia, como algo “mágico”, asociado, según Vera, con el “renacer de las mujeres”. Para Irene y Lucía era una muestra de que “juntas podemos”. Recargadas fue vivida como una experiencia en donde la “sororidad” transformó el modo en que las mujeres habitaban el taller, propiciando aprendizajes y produciendo esta alianza de cuerpos. En palabras de Celeste:

Que en el taller te dé la bienvenida una docente mujer [...] ya era distinto, ya había un marco de contención. Ya había algo amigable. La propuesta era “vamos a aprender, no necesitás saber, sino que acá vamos todas a aprender”. Eso ya como que bajaba la ansiedad, te barría barreras que por ahí uno se pone a la defensiva. A ver qué me van a preguntar acá, que sí puedo o no puedo. [...] El tema de encontrarte un otro que es tu igual, que te diga que está todo bien, que no tenés por qué saber todo, que acá todos estamos iguales, vamos a aprender y que podemos, y que tenemos el lugar para hacerlo. [...] pero concentrarnos en un objetivo, buscar los puntos en común y conciliar las diferencias; y fortalecernos, que tiene que ver con esta sororidad (Celeste, entrevista individual, 20 de noviembre 2020).

El siguiente *collage*, hecho por Natalia, ilustra cómo las estudiantes y docentes del colectivo Recargadas se hicieron “su lugar” en el taller y, con sus acciones, fueron transformando ese espacio en un lugar “amigable”, de aprendizaje y de “sororidad”.

En contraste con sus experiencias pasadas en la EET, atravesadas por sentimientos que generalmente se vivían en soledad como el “miedo” y la “vergüenza”, las docentes entrevistadas y numerosas fotografías que tomaron en el taller y en el autódromo apuntaban a un hacer colectivo como una instancia de reconocimiento mutuo, disfrute, placer y felicidad. Siguiendo a Ahmed (2021), se podría interpretar que la participación en Recargadas implicó, para muchas de estas docentes, una toma de conciencia de todo aquello que tuvieron que resignar en nombre de la felicidad discursiva de la comunidad afectiva que conformaba la escolaridad técnica. A lo largo de sus trayectorias, para ser “felices” y ser aceptadas como técnicas, docentes y estudiantes, las mujeres tuvieron que desplegar estrategias individuales para minimizar, desoír e intentar resistir la discriminación sexista de una institucionalidad en donde eran marcadas por su extravagancia.

<sup>2</sup> Según Seoane (2017), las mujeres en la ET se ven confrontadas con el modelo de domesticidad y, por ello, tienden a asumir tareas de cuidados.

### Imagen 1. *Collage*. Recargadas en el taller



Fuente: elaborado por Natalia con fotografías de Flavia Quiroga.

Interpretamos la emergencia de Recargadas como un proyecto político colectivo que en su devenir performó un *nosotras* y que se configuró en una apuesta por reescribir los guiones de la felicidad que circulan en la EET (aquello que es esperado no solo en términos de comportamiento, corporeidades, sino también de afectaciones). Siguiendo a la propia Ahmed: “La lucha contra la obligatoriedad de la felicidad es también una lucha librada en nombre de la felicidad como posibilidad” (2022: 444). En otras palabras, el jolgorio, el bullicio y la alegría que las Recargadas sentían en cada encuentro –en el taller, en el autódromo o en cada evento público que pudimos compartir– eran actos que visibilizaban y, de esa manera, habilitaban la existencia de formas no normativas de la felicidad, es decir, formas “incorrectas” de ser feliz. Una felicidad que constituía y sedimentaba lazos, habilitando así otras formas de existencia en la EET.

### *“Nunca dejamos de ser mujeres”: imágenes y acciones colectivas performativas de la mujer técnica*

Las escuderías de las EET (siguiendo las lógicas de presentación visual características de los distintos equipos que participan en las carreras automovilísticas) tenían logos, banderas y vestimentas específicas (que, en general, incorporaban imágenes asociadas a sus respectivas escuelas y las empresas auspiciantes). En el caso de Recargadas, el diseño de distintas versiones del logotipo estuvo a cargo de un grupo de mujeres de la especialidad de Diseño e Indumentaria que participó en 2018. La imagen 2 corresponde al que fue finalmente elegido por las estudiantes. Este logo ha circulado de manera independiente o como parte de piezas audiovisuales en redes sociales, programas de televisión y también en numerosos eventos presenciales y virtuales (más allá de las carreras de autos).

El logotipo de Recargadas (imagen 2) muestra, en primer plano, una mano con uñas pintadas que sostiene en alto una llave cruz. En el antebrazo se observa el tatuaje de un rayo y el puño azul con un botón abrochado que caracteriza a los guardapolvos que usan docentes y estudiantes en el taller. Este conjunto de imágenes es rodeado por un engranaje estilizado y abajo, en primer plano, el nombre de la escudería impreso en blanco en un listón rojo flameante. Según Adriana, este diseño fue inspirado por imágenes que las jóvenes encontraron en sucesivas búsquedas de internet (como la imagen 3) y que fueron articuladas con otras que ellas consideraban representativas de la EET, el taller y el colectivo. Este logo fue luego la bandera de la escudería y se utilizó en la vestimenta oficial del equipo, así como en estandartes y pines.

En primer lugar, el puño en alto cerrado remite a un símbolo revolucionario para los movimientos de trabajadores y también ha sido utilizado por movimientos feministas (imagen 2) como símbolo de protesta y lucha colectiva (Ahmed, 2021). Entendemos que es posible hacer paralelismos e identificar particularidades entre los logotipos de Recargadas y el que representa al feminismo. Esto no supone asumir que son equivalentes, pero sí que se imbrican en un imaginario social más amplio que nos permiten entenderlos como imágenes de un mismo género: el de la simbología política de protesta. En otras palabras, es plausible asumir que ambas imágenes comparten un mismo universo de sentido. En el caso de la imagen 2, “el puño cerrado es tanto una protesta contra el símbolo de *mujer* [...] como una resignificación de las manos del feminismo como manos en protesta” (ibíd.: 124). Es una protesta contra los modos y expectativas convencionales sobre lo que debe ser y hacer una mujer, y sobre cómo son diferenciadas respecto de los hombres. Es también una invitación a resignificar qué es ser mujer. La utilización de brazos, según Ahmed (2021), representa al trabajo y, desde una perspectiva feminista, permite interrogar quién trabaja para quién y qué tipo de división de tareas se establece entre hombres y mujeres, y también entre mujeres de distintas procedencias, clases sociales o grupos racializados.

En el caso del logotipo de Recargadas (imagen 2), el puño cerrado dialoga con distintas imágenes representado y performando a la figura de la mujer técnica como posible y deseable. En primer lugar, la imagen del puño con las uñas pintadas integra un símbolo asociado de manera convencional a lo femenino, aunque lo hace de una manera disruptiva: sosteniendo una herramienta asociada a un oficio históricamente masculinizado como es el de técnico mecánico. A estas imágenes se añade un engranaje y el puño de un guardapolvo azul. El primero representa no solo al taller como espacio de trabajo en donde se ensamblan y desacoplan ruedas, sino también al automovilismo. El segundo tiene como referente, por un lado, a la ropa de trabajo que se usa en el taller de las escuelas y, por el otro, a las normas de seguridad del trabajo que deben respetarse en ese espacio (significado por el botón abrochado). De esta manera, este conjunto de imágenes combina elementos en apariencia contradictorios: a la vez que se representa a las mujeres de técnica como capaces de usar herramientas, fabricar un auto y competir en carreras automovilísticas, también se introducen significantes típicamente codificados como femeninos (como pintarse las uñas, maquillarse o ser “coquetas”) en un mundo masculino como el de las EET, los talleres y el automovilismo. El logo de las Recargadas y las cadenas de significados a él asociados desestabilizan la matriz de inteligibilidad androcéntrica que ha regulado históricamente el género en las escuelas técnicas (en particular, en sus especialidades “duras”) y en las carreras de autos (en las cuales las mujeres han asumido roles decorativos, en particular como “promotoras” de empresas y escuderías cuyos cuerpos respondían a estéticas dominantes producidas desde y para la mirada masculina). Por lo tanto, puede interpretarse que el logotipo de Recargadas hacía un trabajo simbólico: el de tornar inteligible aquello que históricamente había sido excluido de la EET por ser definido como inapropiado, indeseable o, en palabras de Lopes Louro (2019), excéntrico.

Imagen 2. Logotipo de Recargadas



Fuente: archivo de imágenes de las Recargadas.

Imagen 3. Símbolo feminista



Fuente: <https://www.freepng.es/png-nqm84q/>.

Este propósito de desestabilizar significados dominantes e inventar nuevos en estas arenas de acción también puede rastrearse en los relatos de las docentes de Recargadas, como Natalia e Irene:

Nunca dejamos de ser mujeres, porque por más que nos ensuciemos con grasa o se nos quiebren las uñas trabajando, porque es mucho trabajo, no nos perdemos los detalles: desde el vestuario, desde el maquillaje, desde el peinado, desde la estética del auto. Nunca dejamos de ser mujeres por más de que en el taller las chicas se ponen una vincha, se atan el pelo y se ponen un delantal azul y están sucias (Natalia, entrevista individual, 22 de noviembre 2020).

En Recargadas las pibas se llenaron de *glitter*, se maquillaron todas, pensaron qué ropa ponerse y nos pasó en el autódromo, a mí me pasó que se acerquen y me digan: “Vinieron así vestidas, estando lindas, divinas y mostrando que son femeninas aparte de que hacen el auto” [...] ¿por qué no? ¿Por qué tiene que estar la estructura de que hacemos el auto y para demostrar que somos buenas en esto no nos podemos maquillar, no nos podemos llenar de *glitter*, no podemos parecer un faro, porque estamos de verde flúor, con mamelucos? Como que está esa separación de “no, como técnicos tendríamos que habernos puesto un mameluco azul”, más estructurado. Y Recargadas no es eso, irrumpe en ese sentido también (Irene, entrevista grupal, 10 de noviembre de 2020).

Según las docentes, podían ser mujeres técnicas y, a la vez, “lindas, divinas y mostrando que son femeninas” (aunque no todas se maquillaran, usaran *glitter* ni lo vivieran como obligatorio). Durante la competencia, las acciones de pintarse, intervenir con un listón con los colores de la diversidad los enteritos que les donó su auspiciante (animándose a usar un mameluco distinto al tradicional), “ensuciarse las manos” en los *boxes* y manejar los autos en las distin-

tas carreras performaron representaciones sobre las mujeres que resultaban novedosas para la modalidad técnica y para el automovilismo. Estas integraban símbolos con significados históricamente antagónicos: la experticia técnica y el trabajo en el taller y en los *boxes* con cuerpos y personas feminizadas. Para Irene, las Recargadas rompían con “estructuras”, como la binarización de los géneros que ha regulado prácticas, significados y representaciones en los talleres de la mayoría de las EET de orientaciones “duras”.

Siguiendo a Butler (2005), advertimos que las Recargadas encontraban una manera de subvertir el género a partir de las posibilidades que ofrecía la propia norma, es decir, mediante la apelación y el desplazamiento de sentidos convencionales sobre lo que implica “ser mujer”. Esta combinación creativa de elementos antagónicos y la irrupción de significantes en lugares inesperados y de forma paródica desafiaban el carácter autoevidente de la norma genérica. Podríamos interpretar estas acciones como una secuencia de fallas, desvíos y fugas que interrumpían la cadena de reiteraciones que el género demanda para subsistir en tanto norma. De esa manera, ponían al descubierto el carácter precario, arbitrario, histórico y cultural de las normas sexo genéricas que gobernaban al taller. El caso de la imagen del logotipo contribuyó a performar la posición de sujeto “mujer técnica” haciendo pensable, decible y deseable aquello que hasta hace muy poco no lo era.

## A modo de cierre

En este artículo examinamos las formas de organización y repertorios de acción colectiva a través de los cuales las Recargadas desafiaron y desestabilizaron las normas de género androcéntricas que históricamente han regulado relaciones sociales, laborales y pedagógicas en la EET. Argumentamos que, más allá de los objetivos de la política educativa, las mujeres adultas y jóvenes que participaron en el “proyecto pedagógico” de la escudería femenina fueron performando una identidad colectiva que con sus formas de estar juntas, hacer y habitar el taller y el autódromo lucharon por el derecho a aparecer y a ser reconocidas como sujetos con iguales capacidades para trabajar, enseñar y aprender que sus pares varones. En sus prácticas, en sus modos de nombrar y representar visualmente quiénes eran, disputaban el carácter público de la EET y, con ello, redefinían sus límites a partir de la inclusión y reconocimiento de corporalidades, subjetividades y experiencias históricamente significadas como abyectas, indeseables e inapropiadas.

Analizamos distintas instancias de acción colectiva de las Recargadas que desestabilizaron la norma de género androcéntrica de las EET, al tiempo que las performaron como una grupalidad, como un *nosotras*. Así, examinamos la decisión de “hacer las cosas bien” ante la invitación a participar solo formalmente en el Desafío Eco YPF, los modos en que habitaron el taller (prestando especial atención a la importancia de las emociones) y algunas estrategias comunicacionales visuales, las cuales las produjeron como un colectivo de mujeres comprometido en la inclusión de “más mujeres en el taller”. Nos detuvimos también en la centralidad de las emociones en la configuración de esta grupalidad.

Las Recargadas, como experiencia pedagógica y acción colectiva, emergieron en un escenario signado por condiciones de posibilidad específicas: la creciente legitimidad de la agenda de género en la sociedad; la existencia de políticas públicas y educativas de género nacionales y jurisdiccionales (que pueden rastrearse en normativas, acciones de distinta escala y en la creación de agencias gubernamentales); el carácter interinstitucional del “proyecto”; el apoyo de variedad de actores institucionales escolares y no escolares, y de docentes y estudiantes varones; la circulación de modalidades de trabajo colaborativas en las escuelas técnicas; y el compromiso de las mujeres adultas y jóvenes involucradas, y la gran cantidad de horas que le dedicaron al proyecto.

“Más mujeres en el taller”

*Analía Inés Meo, Mariano Chervin y Valeria Dabenigno*



Sin embargo, las Recargadas enfrentaron y siguen enfrentando variedad de dificultades y desafíos que ponen en riesgo su continuidad. Entre ellos: la escasez e inestabilidad del financiamiento disponible para sostener el “proyecto pedagógico”; la precarización del trabajo docente —la gran mayoría de las horas que trabajan las docentes en el proyecto no son reconocidas como horas trabajadas—; la falta de reconocimiento oficial de los aprendizajes de las estudiantes; y la existencia de numerosas barreras burocrático-administrativas que atentan contra el trabajo colaborativo entre escuelas, docentes y estudiantes.

Este colectivo y sus formas de acción llevaron al taller (el corazón de la técnica) la problematización de las desigualdades de género en las escuelas técnicas y desestabilizaron los significados asociados a la figura del “técnico” delineando guiones alternativos a la *felicidad* dominante en las EET, que ha excluido históricamente a las personas feminizadas. Sus acciones se inscriben en un escenario más amplio de luchas históricas de colectivos de mujeres y disidencias en nuestro país por el derecho a aparecer en la esfera pública y a ser reconocidas como sujetos plenos en distintos ámbitos de la vida social. A cuarenta años de la recuperación de la democracia, y ante un escenario de fuertes reacciones en contra de estas demandas, se vuelve urgente comprender y apoyar experiencias que, como las de Recargadas, hacen visible el carácter persistente de las desigualdades educativas y sociales, como así también continuar ampliando los procesos de democratización e inclusión en las escuelas técnicas.

## Bibliografía

- Ahmed, Sara (2015). *La Política Cultural De Las Emociones*. México, D. F.: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- (2021). *Vivir Una Vida Feminista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- (2022). *La Promesa de La Felicidad. Una Crítica Cultural Al Imperativo de La Alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Azpiazu Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial. Disponible en: <https://www.viruseditorial.net/paginas/pdf.php?pdf=masculinidades-y-feminismo.pdf>.
- Bloj, Cristina (2017). “Trayectorias de Mujeres: Educación Técnico-Profesional y Trabajo En La Argentina”. Serie Asuntos de Género, n° 145. CEPAL. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/41230>.
- Butler, Judith (2004). *Cuerpos Que Importan. Sobre Los Límites Materiales y Discusivos Del “Sexo”*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- (2005). “Regulaciones de Género”. *La Ventana*, n° 23, pp. 7-35.
- (2007). *El Género En Disputa. El Feminismo y La Subversión de La Identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2019). *Cuerpos Aliados y Lucha Política. Hacia Una Teoría Performativa de La Asamblea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Carrizo, Gabriel (2009). “Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia Argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX”. *Revista de Investigación Educativa*, n° 9, pp. 1-22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714001>.
- Chervin, Mariano (2021). “De la marea verde a las culturas institucionales. Agendas, repertorios y formas de organización estudiantil en torno a la ESI en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1987>.

- (2023). “Organizarse después del escrache. Acuerdos y distancias intergeneracionales en la lucha contra la violencia machista en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)”. *Cadernos Pagu*, n° 67. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/18094449202300670007>.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Tissera, Silvana y Goldenstein Jalif, Yamila (2010). “Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires.”. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Disponible en: <http://dspace.eastus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/504?show=full>.
- D’Andrea, Ana María; Buontempo, María Paula y Pozzer, José Antonio (2019). “Las voces de los jóvenes de una escuela secundaria técnica tradicionalmente masculina acerca de la educación y el trabajo”. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, n° 53, pp. 1-20. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-005).
- Desafío Eco YPF (@desafioecoypf). *desafioecoypf* [Perfil de Instagram]. Instagram, 19 de septiembre de 2023. Disponible en: <https://www.instagram.com/desafioecoypf/>.
- Faur, Eleonor y Lavari, Mariana (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-enseñan-educacion-sexual-integral>.
- Fraser, Nancy (2000). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”. *New Left Review*, pp. 23-66.
- Freytes Frey, Ada y Barbetti, Pablo (2020). “Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 13, n° 3, pp. 346. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.17451>.
- Gallart, María Antonia (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Giampaolletti, Noelia y Garino, Delfina (2021). “Mujeres y varones en dispositivos de formación para el trabajo. Entre la reproducción y las disputas en torno a las significaciones hegemónicas de género en escuelas técnicas de la provincia de Neuquén”. En Martínez, Silvia y Garino, Delfina (eds.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*, pp. 149-82. Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/investigacioneseducaciontecnicoprofesionalargentina/>.
- Gogna, Mónica (1990). *La división sexual del trabajo docente: la enseñanza técnica en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEDES.
- González del Cerro, Catalina (2020). “Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral”. *Revista del IICE*, n° 47, pp. 187-200. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>.
- INET (2018). Disposición. Creación Comisión Equidad de Género.
- (2021). “Estudiantes mujeres en la ETP. Indicadores sobre la participación de las mujeres en la educación técnica de nivel secundario. Año 2021”.
- Jacinto, Claudia; Millenaar, Verónica; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro y Sosa, Mariana (2020). “Mujeres en programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. el caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 13, n° 3, pp. 432. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16605>.
- Larrondo, Marina y Núñez, Pedro (2021). “From Free Bus Fare to Legal Abortion. Politics in Secondary Schools in Democratic Argentina (1983-2018).” En Bessant, Judith; Me-

- ja Mesinas, Analicia y Pickard, Sarah (eds.), *When Students Protest: Secondary and High Schools*, pp. 55-70. Rowman & Littlefield.
- León, Fernanda Graciela (2009). “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica”. En Villa, Alejandro (ed.), *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, pp. 171-211. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Lopes Louro, Guacira (2019). “Currículo, género y sexualidad. Lo ‘normal’, lo ‘diferente’ y lo ‘excéntrico’”. *Descentrada*, vol. 3, n° 1. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>.
- Macón, Cecilia (2013). “*Sentimus Ergo Sumus*. El surgimiento del ‘giro afectivo’ y su impacto sobre la filosofía política”. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, vol. II, n° 6, pp. 1-32. Disponible en: <http://rlfp.org.ar/revista/index.php/RLFP/article/view/49>.
- Marín Pineda, Alejandra (2018). “Entre el discurso y el performance: sobre el concepto de performatividad y sus transformaciones”. *Estudios del Discurso*, vol. 4, n° 2, pp. 21-53. Disponible en: <https://doi.org/10.30973/esdi/2018.4.2/2>.
- 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)*, vol. 13, n° 3, pp. 451-72. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16603>.
- Meo, Analía Inés y Dabenigno, Valeria (2011). “Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la ciudad de Buenos Aires”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n° 22, pp. 13-41. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.83>.
- Meo, Analía Inés; Chervin, Mariano y Encinas, Lara Ailén (2023). “‘Esta computadora vino a hacer un trabajo’: un análisis socio-material de la puesta en acto de políticas de innovación en una escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, n° 20. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.31.7098>.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2022). Anuario Estadístico Educativo 2019. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rapoport, Ana y Wolgast, Sol (2018). *Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/03/Las-mujeres-en-la-ETP.pdf>.
- Ried, Nicolás (2018). “Judith Butler: Notes Toward a Performative Theory of Assembly”. *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 22, pp. 187-91. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-36962018000200187&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-36962018000200187&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Rose, Gillian (2006). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications.
- Seoane, Viviana (2017). “Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias”. *La Aljaba*, vol. XXI, pp. 29-43. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/la-2017-v2101>.
- Vacarezza, Nayla Luz (2017). “Judith Butler en Argentina. Recepción y polémicas en torno a la teoría de la performatividad del género”. *Revista Estudios Feministas*, vol. 25, n° 3, pp. 1257-76. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1257>.
- Wiles, Rose; Prosser, Jon; Bagnoli, Anna; Clark, Andrew; Davies, Katherine; Holland, Sally y Renold, Emma (2008). “Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research”. *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper*. Disponible en: <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/421/>.