



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Las representaciones sobre éxito académico entre estudiantes de carreras docentes: una lectura clave de género

Alejandra Nuñez

Agosto, 2018

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Alejandra Nuñez

Las representaciones sobre éxito académico entre estudiantes de carreras docentes:  
una lectura clave de género

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. François Graña

Montevideo, 30 de agosto 2018

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

Este espacio supone evocar un largo proceso, desde la génesis hasta la corrección final del trabajo, en que la motivación, contención y apoyo de los que he podido gozar han sido una constante.

En el orden de lo académico, deseo destacar el papel desempeñado por François a quien bastó, años atrás, la lectura de un escueto esbozo del proyecto para apostar a la calidad y pertinencia de este trabajo, lo que significó el compromiso (por mi parte) de no defraudar bajo ningún concepto semejantes expectativas.

En lo que refiere a lo familiar, inmensas son las gracias a Lucio, quien me hizo entender que *las cosas hay que terminarlas, mamá.*



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Resumen

Esta investigación rescata el enfoque de género en los estudios sobre la formación docente uruguaya y se propone examinar en qué medida las expectativas de éxito académico de los y las futuras docentes están matizadas por una cultura androcéntrica.

El estudio tiene como escenario tres centros educativos del departamento de Maldonado, no obstante su implicancia es extensible al universo de estudiantes de carreras docentes. Sobre la base de un abordaje cualitativo este proyecto pretende aportar a la reconstrucción de sentido de los discursos y a la comprensión interpretativa del problema a investigar, identificando las maneras en que los estereotipos de género operan en la definición del perfil profesional de los y las futuras docentes.

La evidencia demuestra que en la construcción del perfil profesional de varones y mujeres operan expectativas disímiles, mientras que la lógica de reproducción institucional invisibiliza estas representaciones. El posicionamiento frente a esa lógica de reproducción permite concluir que la formación docente no se ocupa de construir igualdad de oportunidades en el acceso a lugares de poder desde el momento en que legitima unas expectativas de éxito que se presentan como naturales, cuando en realidad favorecen a un paradigma androcéntrico.

Palabras clave: educación- género- formación docente- éxito académico

## Abstract

This investigation recover the gender approach in the Uruguayan teachers training studies and it propose review in what measure the expectations about academic success in the future teachers are conditioned for an androcentric culture.

The study has as scene three educational centres from Maldonado department; however, its implications are extendable to the whole universe of students from teacher's careers. Over the base of qualitative approach this project intend contribute to reconstruction of senses about the speeches and the interpretative comprehension of the investigation problem, identifying the ways in what gender stereotypes operate in the professional profile definition of the future teachers.

The evidence probes that in the construction of professional profile of men and women



operates dissimilar expectations, while institutional reproduction logic makes invisible these representations. The positioning in front of this reproduction logic aloud conclude that the teacher training does not address the construction of equal opportunities in the access of power positions from the moment when legitimizes success expectations that presents as naturals, when really promotes an androcentric paradigm.

*Key words: education – gender – teacher training – academic success*



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Motivos para la elección de la carrera.....	55
Cuadro 2: Cualidades que estimula la FD.....	64
Cuadro 3: Áreas disciplinares más relevantes en la FD.....	73
Cuadro 4: Cambios a introducir en la FD.....	80
Cuadro 5: Indicadores de éxito académico.....	88
Cuadro 6: Valor asignado a la calificación como indicador de éxito académico.....	89



**Índice general**

Consideraciones acerca del lenguaje inclusivo.....	9
Introducción.....	10
Capítulo 1: Antecedentes.....	11
1.1: ¿Cuáles son las carreras de formación docente?.....	11
1.2: El género como enfoque ausente. El caso argentino.....	16
1.3: Relaciones entre Educación y Género. El caso de la UdelaR.....	19
1.4: El éxito escolar en la Enseñanza Media.....	21
1.5: El éxito académico a nivel terciario.....	24
1.6: La cuestión vocacional en la elección de carreras docentes.....	27
Capítulo 2: Marco teórico.....	29
2.1: La perspectiva de género en ciencias sociales.....	30
2.2: Cultura androcéntrica y silenciamiento.....	36
2.3: La categoría éxito académico.....	38
Capítulo 3: Problema de investigación.....	42
3.1: Problema.....	42
3.2: Dimensiones.....	42
3.3: Objetivos generales y específicos.....	45
3.4: Hipótesis.....	46
Capítulo 4: Encuadre metodológico.....	47
4.1: Técnica de recolección de datos y perspectiva analítica.....	48
4.2: Trabajo de campo y selección de la muestra.....	50

Capítulo 5: Descripción y Análisis de la Información.....	54
5.1: Primera dimensión: Elección de la carrera docente.....	54
5.2: Segunda dimensión: cualidades que estimula la formación docente.....	63
5.3: Tercera dimensión: áreas disciplinares más relevantes.....	72
5.4: Cuarta dimensión: cambios necesarios en la formación.....	79
5.5: Quinta dimensión: elementos constitutivos del éxito académico.....	87
Capítulo 6: Conclusiones y perspectivas.....	96
Siglas empleadas en el texto.....	103
Referencias bibliográficas.....	104





## Consideraciones acerca del lenguaje inclusivo

Este trabajo asume la perspectiva de género en el entendido de que la misma es una manera de construir y enunciar la realidad desde un paradigma no androcéntrico. En tal sentido, el texto se propone reflejar una visión no discriminatoria sin que ello suponga meramente retocar las oraciones, añadir unos cuantos artículos, o abusar de fórmulas expresivas. Estas técnicas de transversalización no necesariamente garantizan que el lector esté frente a un texto que no reproduzca, desde otros lugares, patrones y estereotipos de género.

Por ello, en la instancia de revisión estilística de este documento hemos procurado apelar al uso de sinónimos, la variación de estructuras gramaticales y, especialmente en lo que atañe al lenguaje inclusivo, acudir a un amplio repertorio de técnicas expresivas y alternar su aplicación para lograr un texto balanceado, atractivo, transparente y fluido en su lectura. Así, consideramos por ejemplo que el uso reiterado y exhaustivo de “los y las” en todos los párrafos y todas las páginas puede alcanzar el punto del absurdo y el cansancio, sumado al hecho de que presentar artículos sin sustantivo implica una práctica lingüística que entendemos algo forzada.

Somos conscientes de que el principal objetivo de nuestro trabajo es comunicar. La aplicación de un lenguaje inclusivo, más aún cuando la temática de nuestro trabajo recoge la perspectiva de género, debe ir de la mano del principal objetivo de nuestra tarea. Si bien hacer evidente en el texto la presencia de hombres y mujeres es un recurso válido y necesario, creemos que su aplicación debe realizarse siempre con medida, alternando con otras estrategias textuales de transversalización y, sobre todo, dentro de las normas expresivas de nuestra lengua.

Esta perspectiva se apoya también en la última versión de Pautas de Estilo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (2017) en tanto difusión académica de protocolos y aspectos de estilo, destinada a disminuir las asimetrías en los procesos de comunicación institucional y en los contenidos a ser publicados desde esta institución. Por lo expuesto en párrafos anteriores y, tal como recomienda aclarar dicho protocolo, anunciamos que nuestro trabajo empleará la forma genérica del masculino para referirse tanto al género masculino como al femenino.



## Introducción

La construcción de conocimiento científico exige en la actualidad revalorizar la investigación en el campo del género, integrando en aquellas investigaciones no específicamente vinculadas al mismo las perspectivas género sensitivas, que de estar ausentes deslegitimarían toda pretensión de cambio estructural frente a las desigualdades sociales.

Siguiendo a Bonder, se deben integrar como parte fundamental los enfoques genéricos en toda acción investigativa comprometida con su realidad social, económica, política y cultural para así “disfrutar de la diversidad de saberes y sensibilidades y atreverse a quebrar el corsé que por siglos ha clasificado las identidades en base a lógicas binarias y jerárquicas” (Bonder, 1998-1999).

El análisis desde la perspectiva de género, tiene como propósito, según señala García Prince, E. (1991) descubrir asimetrías y conductas de género presentes en el contexto que se analiza. Es decir, busca abordar los comportamientos, concepciones, valoraciones que sobre el hombre y la mujer están contenidos en el contexto y objeto de análisis. En este sentido, las instituciones no son actores neutrales que actúan siempre según los procedimientos establecidos sino que reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersas, incluyendo las ideas y concepciones respecto a lo femenino y lo masculino.

En referencia a uno de los aspectos que moviliza esta indagación, a saber, la limitación velada del ascenso profesional de las mujeres al interior de las instituciones, hace pocas semanas se decía con respecto a la población docente de la UdelaR que se podía observar en los grados 1 y 2 que las mujeres son mayoría, con 55 y 58% respectivamente, pero en los grado 5 la relación se invierte, dos de cada tres son hombres (Barité, 2018).

En este sentido, proponemos analizar de qué manera las mujeres y los varones futuros docentes de Enseñanza Primaria y Media, piensan el éxito académico durante su formación y si ésto de alguna manera incide en la conformación de ese techo invisible que condiciona la llegada desigual a los grados más altos, además de reproducir ideológicamente una desigualdad que no sólo ha de traducirse en inequidades laborales.

Con los hallazgos de esta tarea se pretende contribuir a la exploración de un territorio que si bien está fuertemente estructurado por estereotipos sexistas como es la educación pública, ofrece a su vez interesantes oportunidades para la construcción de nuevas perspectivas de género.



## Capítulo 1

### Antecedentes

“La mujer, es dable sostener que participa y protagoniza la reproducción de las condiciones de y para la producción material y simbólica en todas sus formas, incluyendo la *social, sobre la cual no existe aún la visualización correcta y el desmonte ideológico de prejuicios (reforzados por los sistemas educativos y comunicativos) que es proceso ejecutor y producto resultante de los varones*” (Fainholc, 2011: 21).

El tema de fondo de esta investigación reposa en el análisis de la estereotipia de género en la educación identificando cómo ésta se reproduce a partir de ciertas expectativas, creencias y percepciones estudiantiles. Ahora bien, este tema tan vasto podría estudiarse en distintos ámbitos educativos y desde múltiples enfoques u objetos de investigación, por ejemplo: los textos escolares, la currícula, las prácticas, o los discursos de los actores.

En esta investigación se optó por un campo educativo particular: carreras de formación docente: Educación Social, Magisterio, Profesorado y Licenciatura en Educación Física, y nuestro objeto de análisis es el discurso de los estudiantes.

#### 1.1 ¿Cuáles son las carreras de formación docente?

La historia institucional de los Centros de Formación Docente (CFD) en nuestro país es muy dispar, razón por la cual se hace necesario referir brevemente al proceso de estructuración de la oferta de magisterio y profesorado por una parte, a la que se suma la historia particular de formación de los educadores sociales, y la licenciatura en educación física por otro.

En la literatura sobre el tema hemos encontrado una constante que, de alguna manera, se explica por la misma historia institucional de cada CFD, más aún si la comparamos con el ISEF: con los términos carreras de formación docente se designan las carreras de Profesorado, Magisterio, y Maestro Técnico, que otorgan títulos habilitantes para ejercer la docencia en Enseñanza Primaria y Media. Dicha formación es impartida por los CFD que dependen de la Administración Nacional de Educación Pública, a saber: Instituto Normal de Montevideo (INM), Institutos de Formación Docente (IFD), Instituto de Profesores Artigas (IPA), Centros Regionales

de Profesores (CERP) e Instituto Normal de Enseñanza Técnica<sup>1</sup> (INET). Queda fuera de esta denominación la formación de los licenciados en educación física, quienes ejercen la docencia en su campo disciplinar tanto en Educación Primaria como Secundaria, pero también en muchos ámbitos de educación no formal, para lo cual su formación prevé una estructura curricular que integra el saber pedagógico y el saber sobre el cuerpo. Pero el Instituto Superior de Educación Física no depende de la ANEP, sino de la Universidad de la República, quien, por su parte, no pretende formar profesores, sino licenciados.

Desde el inicio de nuestro proyecto hemos creído fundamental la integración de los futuros profesores de Educación Física (como son llamados en los centros educativos donde se desempeñan) por tres razones: el lugar que ocupan en el sistema educativo atraviesa todos los niveles de enseñanza compartiendo alumnos y lugares de trabajo con los demás profesionales de la educación (preescolar, escolar y liceal), su campo disciplinar no se encuentra invadido por otros profesionales (sólo ellos pueden ocuparse de la educación física y cumplir con los requisitos excluyentes que la ANEP estipula para ejercer esta tarea en escuelas y liceos y, además, su formación académica es equivalente a las demás carreras docentes en duración y carga horaria destinada a la formación pedagógico-didáctica.

### Magisterio y el Profesorado: encuentros y desencuentros

Un relevamiento por los principales documentos institucionales sobre la historicidad de los centros de formación docente revela que en sus inicios la formación de docentes aparece ligada a la Escuela Primaria, para lo cual deberíamos remontarnos a fines del siglo XIX. No obstante, la formación de profesores de Educación Media es muy distinta, pues inicialmente dependía de la Universidad de la República (UdelaR) y fue así hasta el año 1935. Este proceso ligado a la UdelaR ha marcado y sigue marcando al profesorado de nuestro país hasta nuestros días. La Ley 9523 determinó que con la Sección de Enseñanza Secundaria y preparatoria de la Udelar se creara un nuevo ente autónomo del Estado denominado Enseñanza Secundaria, cuyo gobierno le competía al Consejo de Enseñanza Secundaria que deriva, en 1949, en la creación del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, posteriormente llamado Instituto de Profesores Artigas (IPA).

Si bien ha transcurrido un lustro desde la publicación del *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente* emitido por ANEP (para lo que fue contratada la consultora CIFRA) cabe aclarar que por aquel entonces se daban los primeros pasos de

1 Nuestro estudio no abarca la carrera de Maestro Técnico, cuyo perfil dista mucho del que presenta el resto de la población estudiantil de formación docente.



nuestro trabajo de campo. El relevamiento contenido en aquel documento aportaría insumos muy pertinentes para el período en el que se enmarcaba nuestra indagación. En el capítulo que el Informe destina a los centros de estudio relata cómo a mediados de la década del 90 se crean en Maldonado, Rivera, Salto, Colonia, Atlántida y Florida seis Centros Regionales de Profesores (CERP), centros que fueron fundados en el marco del proceso denominado “Reforma Educativa” y financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), lo que los llevaba a contar con recursos, planes de estudio y tratamientos presupuestales diferentes a los que regían en instituciones de fines similares (incluyendo sistema de becas y residencias estudiantiles). En marzo de 2005, las autoridades de la educación incorporan los CERP a la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD), con lo cual todas las instituciones de formación docente del país dependen jerárquicamente de esa Dirección (ANEP, 2012).

### El SUNFD y el nuevo encuadre de la carrera Educación Social

La ley de Educación 18.437, aprobada el 12 de diciembre de 2008, en su capítulo XII, art. 84 dispone: “Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública, que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera”. Así se incluye la formación de los y las educadoras sociales al repertorio académico de la ANEP, que deriva en la reestructuración de una carrera que ya tenía su tradición en otros organismos. Desde sus orígenes en el Centro de Formación de Educadores Sociales (CENFORES) como el “instructor” a cargo de los niños y adolescentes del INAME, el perfil de egreso de los educadores ha sufrido muchos cambios, pues la descripción de este cargo ha tendido a una conceptualización cada vez más educativa del mismo. A ello han contribuido varios eventos en su proceso institucional vinculados al desarrollo del campo laboral de los educadores, y una etapa rica en trabajo reflexivo y debate que tuvo puntos altos, primero en el año 1992 con el egreso de la primera generación de estudiantes y luego, especialmente durante el año 1996 y 1997, con la propuesta de reformulación del perfil de egreso de la carrera.

En el marco del trabajo conjunto con académicos españoles, se contó con la siguiente propuesta para perfil de egreso: “El educador social es un técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos: familiar, institucional, comunitario, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades.” Esta formulación se presenta en el documento de Introducción al proyecto *“Mejoramiento de la Formación de Educadores Sociales, en el marco del Convenio de*



*Cooperación Hispano Uruguaya*” del 30 de mayo de 1997, publicado por CENFORES (1997). Allí se observa que aunque todo el texto expresa una propuesta de formación profesional, el perfil de egreso queda formulado en términos de técnico en educación.

El último periodo de desarrollo de la carrera en el Programa de Formación de Educadores Sociales coincide con la ampliación del campo profesional y laboral de la educación social en la última década, lo que generó una importante expectativa y demanda entre aquellos que deseaban incorporarse a esta actividad profesional, y otros ya integrados al campo laboral que aspiran a un proceso de formación y titulación. Cabe indicar que la carrera continuó desarrollándose, hasta el año 2010, con sus tres años de cursos, en el marco del CENFORES (ANEP, 2011).

Pero a partir del año 2005 se había iniciado un período de intensos movimientos. Primero, de cambios en los responsables de la administración en el Directorio del INAU, luego en el CENFORES y el propio Programa de Formación de Educador Social (PFES).

Las expectativas de que ésta fuera considerada por la Universidad de la República para ser incluida entre sus propuestas de educación superior no tuvieron respuesta y a finales del 2008 la promulgación de la Ley General de Educación No 18.437 resolvió el punto otorgándole un espacio, como hemos visto en párrafos anteriores, en el marco del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Se trabajó entonces en la elaboración de una propuesta curricular y académica que permitiera la institucionalización en el CFE (ANEP), a partir del 2011. El objetivo de ubicarse en esa institución al año siguiente significaba la posibilidad de proyectar la carrera en el ámbito que transitaría el proceso de creación del IUDE. Asimismo, en el artículo 85 se dispone la constitución de una Comisión de Implantación del IUDE con representación del Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), la Universidad de la República y la ANEP, a los efectos de elaborar “...una propuesta general para la estructura académica y curricular...” (Ley 18.437, 2009)

La propuesta de formación en el marco del CFE fue el Plan de Estudios 2011, el cual presenta los antecedentes de esta carrera en el marco del CENFORES y el ex INAME y refiere al modelo de formación que fuera desarrollado inicialmente, vinculado a modelos de atención asistenciales que eran desplegados por las instituciones donde se llevaban a cabo las prácticas pre-profesionales.

En términos prácticos, la carrera pasa a integrar la oferta académica de los CERP y el IPA: no sólo compartirán el centro educativo sino que la estructura curricular será similar a las de los profesorado, en el entendido que tendrán el mismo tronco común<sup>2</sup> (ANEP, 2011).

<sup>2</sup> Por tronco común entendemos aquellas asignaturas del área Ciencias de la Educación que se repiten en todos los Profesorados y en Magisterio, a partir del SUNFD 2008.

## Una propuesta de formación docente en la UdelaR: el ISEF

Un panorama trazado por Dogliotti, Gomensoro y Mora acerca de los inicios de la educación física en Uruguay, el surgimiento del ISEF y su posterior ingreso a la Universidad de la República, se encuentra disponible en la página institucional correspondiente y permite visibilizar el recorrido histórico de esta formación hasta llegar a la actualidad, con su departamentalización y apertura institucional.

A mediados del siglo XX el profesor Alberto Langlade comienza su influencia sobre la formación de estos profesores, valorizando los aspectos científicos. Sus aportes teórico-prácticos a la gimnasia, lo llevaron a ser un referente en América, y hoy el Instituto Superior de Educación Física lleva su nombre. Desde 1979 se requiere para el ingreso la aprobación del Bachillerato, al igual que en las carreras universitarias. En 1987 los Cursos de Profesores se descentralizan territorialmente y comienzan a impartirse en las ciudades de Maldonado y Paysandú, las únicas sedes actuales del ISEF en el interior del país hasta la fecha. A fines de los años '80 comienza un período que puede denominarse "profesionalización de la formación en educación física", impulsado por un grupo de profesores que formulan un nuevo plan de estudios, implementado a partir de 1992.

El Plan 92 incluyó cursos de investigación, una de las claves para que, la Universidad de la República (UdelaR) reconociera el título de Profesor de Educación Física con nivel de licenciatura. Como resultado de un acuerdo político preelectoral, la CNEF se transforma mediante la Ley 17.243 en el año 2000, en Ministerio de Deporte y Juventud (MDJ), del cual pasa a depender el ISEF.

El 17 de julio de 2001 la UdelaR reconoce el nivel de Licenciatura de los estudios de grado del Curso de Profesores. Finalmente, el 29 de diciembre de 2001 se firma un acuerdo entre la UdelaR y el MDJ por la cual se crea una Comisión Mixta con el objeto de convalidar los títulos de licenciado y estudiar el ingreso del ISEF a la Universidad, lo que se concreta en el año 2006.

En términos de gobierno de la institución, el pasaje a la UdelaR ha implicado un cambio fundamental: la novedad está en la autonomía y el cogobierno. Este escenario dista mucho de lo que sucede en los tradicionales CFD dependientes de ANEP. En 2006 se realizan las primeras elecciones universitarias en ISEF, donde votaron los 3 órdenes eligiendo a sus respectivos representantes, instancia sin igual en los CFD.

De tradición profesionalista, el ISEF se encontró en sus comienzos ante una nueva

<sup>3</sup> Disponible en <http://isef.edu.uy/institucional/gobierno/historia/>

institucionalidad que exigía el desarrollo específicamente académico. Para ello ha debido “reafirmar su historia en la formación de profesionales ligados a la educación física, el deporte y la recreación, e integrarse sostenidamente a la dinámica de la producción de conocimiento, al mismo tiempo que se le exige la triple función tal como se establece en la Ley Orgánica de la Universidad de la República” (CDI, 2011).

## 1.2 El género como enfoque ausente: el caso argentino

Uno de los primeros antecedentes con los que tuvimos contacto para nuestro estudio salió a la luz unos diez años antes de que se comenzara a elaborar esta tesis, y fue el proyecto argentino “*El género: un enfoque ausente en la formación docente?* (Fioretti *et al.* 2002). Se trata de una investigación de pretensión diagnóstica y de implicancia transversal en todas las disciplinas correspondientes a las carreras que se dictaban en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín González”, principal instituto de formación docente de carácter público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este emprendimiento buscó ofrecer los insumos necesarios para emprender el diseño de una estructura curricular con enfoque pedagógico y didáctico que formara a los futuros educadores con un perfil no discriminador, particularmente no sexista respecto de los contenidos ideológicos que transmitirían en lo sucesivo.

En esa oportunidad se buscó diagnosticar, como dijimos, la situación entre los docentes y los alumnos del Instituto ajustándose a las fuentes documentales y a la indagación de la propia práctica docente e institucional (Fioretti *et al.*, 2002). En tal sentido, reconocemos un primer aspecto que acerca nuestro trabajo a este antecedente: el posicionamiento teórico.

Como dicen las propias investigadoras: “La perspectiva de género aplicada al análisis institucional del Profesorado implica, entre otras posibilidades, un posicionamiento respecto a la lógica de reproducción de la institución académica en su conjunto. De esta manera, los datos obtenidos a través del relevamiento no aparecen como “objetivos” en sí mismos por el sólo hecho de ofrecer cifras o aspectos cuantitativos empíricamente comprobados en el trabajo de campo, sino que surgen de una previa selección del marco teórico que orienta la búsqueda y del posterior tratamiento que hacemos de ellos”. Y agregan más adelante: “El género no se refiere a uno o varios fenómenos concretos, por el contrario, alude a un conjunto de relaciones y procesos; de allí que como teoría tenga un carácter abarcativo, una “dimensión epistemológica y metodológica fundamental que brega por nuevos paradigmas no androcéntricos, en particular en las Ciencias Sociales.” (Fioretti *et al.*, 2002: 4).





No podemos estar más de acuerdo en el acierto que supone esa explicitación que realizan las autoras acerca de las relaciones causales entre el encuadre teórico y las decisiones metodológicas, así como en el perfil epistemológico que asume un trabajo de estas características. En el capítulo destinado a plantear nuestra perspectiva metodológica, y también en nuestro marco teórico, volveremos a hacer hincapié en tales aspectos, sin duda, admitiendo la influencia de este tipo de trabajos previos.

Ahora bien, ese proyecto partió de una premisa que aparentemente no requería demostración: la “discriminación, subordinación y/o marginalidad de las mujeres” en la sociedad (Fioretti *et al.*, 2002). Así, buscando conocer cómo se expresaba ese carácter discriminatorio en las relaciones entre hombres y mujeres, ya fueran alumnos, profesores o directivos docentes en el ámbito particular de un Instituto de formación docente, se procedió a la interpretación de los datos arrojados por la indagatoria.

En primer lugar se destacó en dicha oportunidad el carácter netamente femenino de la profesión docente, constatado en la composición mayoritaria de mujeres en la matrícula del alumnado, egresos y cuerpo docente. Este hecho merece ser analizado críticamente, pues la docencia en las mujeres es vista como prolongación de “cierto instinto materno” y de la crianza de los hijos, por ende una “vocación natural” (Op.cit). No obstante, esta situación no fue siempre así, como señalan las investigadoras. “A principios de siglo, la matrícula de alumnos era mayoritariamente masculina, para luego iniciar una curva de descenso de varones y ascenso de mujeres que se cruza a mediados del siglo, para continuar su tendencia hasta nuestros días (léase, año 2002) con la supremacía absoluta de mujeres inscriptas durante el período 1996-2000 en las quince carreras docentes que ofrecía el Instituto de formación docente donde se realizó el trabajo de campo. Entendemos que su modificación obedeció a los cambios en el mercado de trabajo en general, que alteró la valoración social de la educación, devaluando el papel del docente para la consideración colectiva reflejándose en las cada vez más bajas retribuciones salariales” (Op. Cit.: 5).

Aún dentro de la marcada presencia femenina dentro de las carreras de formación docente, este trabajo permitió advertir un componente de suma importancia para nuestra presente investigación: “la mayor cantidad de mujeres en inscripciones y egresos de los Posgrados de especialización docente, señala una mayor expectativa laboral, en tanto estos estudios podrían significar un puntaje superior en la clasificación en el curso de la carrera docente. No obstante, la indagación respecto al acceso a los lugares de decisión (Jefaturas de Departamento o Rectorado) nos permite asegurar que las mujeres realizan un mayor esfuerzo de capacitación para – en el mejor de los casos – tan sólo poder igualar a los varones en la competencia” (Op.cit.:6). Posteriormente vincularemos este hallazgo con la categoría “techo de cristal” a ser contemplada



en nuestro marco teórico, a fin de perfilar insumos hacia la construcción de nuestro problema de investigación.

Otro aporte que consideramos relevante en aquel trabajo reposa en la constatación de que la carrera docente resulta más expulsiva para varones o, a la inversa, ofrece mejores condiciones a las mujeres para alcanzar las expectativas de obtener el título docente. Al señalar las “condiciones” las investigadoras se referían entonces no sólo a las características de la estructura institucional sino también al mayor desarrollo de la capacidad adaptativa de la población estudiantil femenina, tanto para transitar como para concluir la carrera del profesorado. “Este análisis se refuerza en el aprendizaje acríptico de los saberes transmitidos, que hace a las mujeres más “aplicadas” al rendimiento académico en general, permitiéndoles obtener su título con mejores calificaciones y en menor tiempo que los varones” (Op. Cit.: 6).

En lo que refiere a lo curricular, las investigadoras argentinas se abocaron a la tarea de rastrear los programas de estudio de cada cátedra, tras lo cual los resultados fueron clasificados en dos grandes grupos. A saber: por ausencia de la temática de género y de la presencia femenina o por incorporación, diferenciando en ella tres categorías según el carácter de su inclusión: incorporación aditiva (la presencia femenina se impone al contenido del tema estudiado), incorporación interpretativa (la presencia femenina adquiere valor para la interpretación de un fenómeno social complejo), e incorporación epistemológica (las relaciones intergeneracionales patriarcales son analizadas para la comprensión de la realidad social, pasada y presente).

Se desprende del análisis de los programas de materias disciplinares, el gran porcentaje de ausencias respecto a la presencia femenina negando con ello la existencia de mujeres y hombres con sus particulares condiciones de producción histórica y cultural para el desarrollo social. No obstante, se constató “una tendencia positiva de los docentes en la búsqueda de una interpretación integral de la realidad para la formación de los futuros profesores. Pese a valorar este avance, la incorporación epistemológica de la categoría de género es absolutamente escasa, y estas excepciones responden a docentes que trabajan la transversalidad de la temática, contemplando a las mujeres como sujetos históricos en los procesos analizados cualquiera sea la disciplina” (Op.cit.: 11).

Estos primeros resultados con los que tomamos contacto (en relación a la revisión bibliográfica efectuada para elaborar este capítulo) merecen una reflexión, pues las autoras no observaron cambios en los contenidos curriculares que continuaron manteniendo el carácter de reproducción sexista que marcó tradicionalmente la ciencia dominante. Desde esta orilla, quince años después, al igual que ellas debemos reconocer que orientar el trabajo de nuestros futuros docentes en las

diferentes áreas hacia una óptica de análisis e interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas (de cualquier tiempo, de cualquier espacio) puede favorecer la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y también ayudar a recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades. A propósito del silenciamiento del aporte femenino al que nos referimos aquí y que pretendemos desnaturalizar desde nuestro estudio haremos especial énfasis en el capítulo siguiente.

### 1.3 Relaciones entre educación y género: el caso de la Udelar

La búsqueda de antecedentes arrojó que existen numerosas investigaciones en Género y Educación en la Universidad de la República. No obstante, son escasas aquellas que se centran en ámbitos de formación docente como pretende esta indagación.

Así encontramos uno de los trabajos más significativos en materia de Género y Educación en el marco de la Universidad de la República, movido por el fenómeno del asalto femenino a la universidad, cuyo propósito fuera re-examinar la teoría sociológica de la reproducción tal como es aplicada a la relación entre el género y el logro escolar (Marrero, 2006).

A partir de la existencia de un fuerte consenso sobre el hecho de que las instituciones educativas crean y refuerzan, a través del currículo oculto, estereotipos diferenciales de género, que afectarán la percepción que las mujeres y los varones habrán de tener de sí y de los demás en sus trayectorias escolares y laborales futuras, se procedió a consultar a los actores clave en este proceso. Esas personas fueron estudiantes, varones y mujeres, de la Universidad de la República y docentes de primeros años de la Universidad de la República, dedicados a la función de enseñanza en los distintos servicios, “con vistas a registrar las expectativas sobre los rendimientos estudiantiles, en el entendido de que éstas tienen efectos en la constitución de la identidad de alumnas y alumnos” (Marrero, 2006: 56).

Atendiendo a los resultados, la investigadora concluye que el sistema educativo premia la estrategia femenina, lo que permitiría reivindicar la discusión en contra de la hipótesis de la vulneración de la autoconfianza de las mujeres como un fenómeno escolar<sup>4</sup>

La explicación de lo anterior tiene que ver con nuestro actual trabajo de investigación, ya que nos enfrenta a interrogantes vinculadas a esas representaciones de éxito que construyen diferencialmente varones y mujeres durante su formación académica. Sostiene Marrero: “es en lo escolar donde se muestra el éxito de las mujeres. Son las pretensiones en las que se legitima la escuela las que permiten a las mujeres, desde su ingreso a ella, afirmar su propia voluntad de ser

<sup>4</sup> Véase por ejemplo los trabajos de Morgade (2001), en Argentina. O también los clásicos: Subirats y Brullet (1988) en España.

reconocidas y valoradas, aun a costa de serlo por aquello a lo que no se le da, realmente, valor en unas culturas que aprecian sólo el don de la distinción masculina” (Op.cit: 67). Así, el reproductivismo de género parecería merecer un nuevo examen ya que el éxito femenino en la educación todavía estaba pendiente de explicación.

No obstante este primer informe vinculado al asalto femenino a la universidad, existe un artículo posterior en el que se recogerán los principales hallazgos de la investigación de Marrero, a la vez que complementa su enfoque con otros datos disponibles, generados por organismos internacionales

“*La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación*” es el artículo que toma como insumo el trabajo anterior que, recordemos, fue realizado a nivel de la universidad, es decir, entrevistando estudiantes universitarios, no de carreras de formación docente<sup>5</sup> Esto significa que cuando la investigadora emplea categorías como feminización universitaria no se está refiriendo a los ámbitos de formación docente que, en cambio, son el escenario de nuestro estudio.

El mencionado trabajo aborda el tema de la sobrecalificación compensatoria y, principalmente, la capacidad de los sistemas educativos para generar efectos contrarios a los que predice la teoría de la reproducción profundizando la reflexión propiciada por la investigación de 2006 que hemos referido. Podríamos sintetizar el principal aporte de este trabajo (en relación al nuestro) con este párrafo:

“Lejos de representar la identificación con un modelo masculino de ver el mundo y estar en él, estos logros son la condición para que cada una de las mujeres se encuentre a la par de sus coetáneos varones, en la posesión de los recursos cognitivos y actitudinales necesarios para desafiar con éxito el estrechamiento de los horizontes vitales impuesto por un orden sociocultural que naturaliza su inferiorización. (...) Y a juzgar por los resultados que consiguen las mujeres en ella, y por los modos como distribuye sus recompensas, la escuela parece, por lo que hemos visto, a salvo de la acusación de ser responsable de la perpetuación de las asimetrías de género” (Marrero, 2008: 210).

Evidentemente, existen coincidencias y diferencias, teóricas y metodológicas, entre nuestro trabajo y aquél. Pero preferimos centrarnos en aquella dimensión en la que ambas investigaciones podrían complementarse: mientras que el trabajo de Marrero busca clarificar las causas del éxito femenino en carreras universitarias, el nuestro se centra en comprender en qué

<sup>5</sup> Magisterio y profesorado, a saber, están bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública y por ello son carreras terciarias no universitarias, mientras que la Licenciatura en Educación Física perteneciente al Instituto Superior de Educación Física se incorpora en 2006 a la estructura universitaria.

medida la concepción del éxito académico de los futuros docentes está atravesada por perspectivas diferenciales de género. Hacia allí, con estos aportes y otros que detallaremos enseguida, avanzamos.

#### 1.4 El éxito escolar en la enseñanza media

Esta investigación recoge los insumos de dos investigaciones previas llevadas a cabo por quien suscribe, en el marco de asignaturas y seminarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ambas centraron su análisis en la noción de éxito escolar desde la percepción de estudiantes liceales y tuvieron un diseño metodológico cuantitativo. Los principales aportes fueron difundidos en ponencias a nivel nacional y posteriormente publicados en formato artículo bajo el título *Representación estudiantil acerca del éxito escolar, en clave de género*, en la revista Educarnos (Nuñez, 2008).

Sobre la base de la tendencia a la feminización de la matrícula escolar constatada por investigaciones previas, ese trabajo se propuso explorar la vinculación generada entre el éxito escolar y la condición de género del alumnado que concurre a un centro educativo de enseñanza media ubicado en un contexto socioeconómico crítico. Para ello se escogió el liceo 60 del barrio Lavalleja, en Montevideo. Dicha indagación suponía encuestar a 45 estudiantes, varones y mujeres, de tercer año de ciclo básico, a fin de relevar aquellos aspectos que constituyen la percepción de éxito escolar en el imaginario estudiantil e incidirían en la permanencia en el sistema educativo.

Fue intención de ese proyecto dar continuidad a una investigación previa efectuada en 2006 por un equipo integrado por quien suscribe, que se propuso iluminar el concepto de éxito escolar según la percepción de estudiantes de bachillerato que concurrían a un centro educativo público en la ciudad de Maldonado, liceo que por sus características y las del medio en las que está inserto no pertenecía a la categorización *de contexto crítico* (ANEP MECEP, 2004). El enfoque de género estuvo presente ya desde esa oportunidad así como el enfoque cuantitativo y el tamaño de la muestra. El análisis de los resultados obtenidos en ese entonces permitió constatar la persistencia de una serie de aspectos interesantes por indagar, los cuales se pretendió redimensionar con una propuesta que integrara la variable socioeconómica, un par de años más tarde.

En función de aquellos primeros hallazgos, el trabajo del 2008 llevado adelante por quien suscribe, se asentó sobre la siguiente hipótesis: “la autopercepción devaluada que presentan las estudiantes liceales de su rol se debe a que éstas registran más profundamente que los varones



que el éxito en su proyecto de vida depende de su éxito escolar” (Nuñez, 2008: 45). En tal sentido, se creyó pertinente considerar las cualidades personales que el alumnado masculino percibía como reforzadas, fomentadas por la enseñanza que recibía en el liceo. Esta dimensión de nuestro objeto de estudio había permitido ya visibilizar la identificación de los varones con el ámbito del discurso y las actividades públicas, dada la importancia atribuida a la capacidad para opinar y para relacionarse con el entorno. No perdamos de vista, insistimos en ésto, que las respuestas se enfocaban en la percepción de lo que la institución educativa promovía en ellos.

En cambio entre las chicas se observó una tendencia a reconocer el desarrollo de aquellas cualidades útiles para competir en el futuro, tanto laboral como académicamente. Aquí emergieron cualidades como la responsabilidad y afán de superación, lo que reafirmó nuestra hipótesis respecto a la autopercepción devaluada y en desventaja frente a la posición de los varones, quienes no prestaron atención alguna a tales cualidades. Hacia el final del bachillerato además, estas diferencias se acentuaban.

Ahora bien, al incorporar la variable socioeconómica y cambiar el escenario y las características de los encuestados, fue de esperar la aparición de continuidades y rupturas en la percepción estudiantil del éxito escolar. Conocedores de que persiste en el discurso educativo una suerte de categorizaciones institucionales, legitimadas por cada administración, tendientes a la creación de una fuerte naturalización como lugar para referir a ciertas realidades educativas. Tal es así, que la categoría escuela de contexto supone el lugar común para aludir a “aquellos sitios donde las dimensiones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje tal como están previstos en el resto de los centros no parecen cobrar pertinencia” (Santos, 2006: 94)

Así, en relación a la percepción que tienen los estudiantes del liceo 60 del Barrio Lavalleja sobre los factores que inciden en su concurrencia al centro educativo, el trabajo de campo permitió constatar que las futuras posibilidades laborales, la inmediatez del mercado de consumo y la solvencia económica fueron respuestas de fuerte anclaje femenino, superando a sus pares varones en la consideración de este factor. En otras palabras, los resultados numéricos parecían evidenciar que la conquista del mercado laboral estaba aún más presente en las expectativas de las chicas que de los varones (45 y 34 %, respectivamente), lo cual iba en consonancia con la hipótesis de aquel trabajo. No obstante, las chicas consideraban en igual medida que los varones que la superación personal no era una razón relevante para concurrir a clases, al menos no lo era frente a las otras opciones disponibles en el formulario de encuesta, lo cual parecía constituir matices interesantes con respecto a nuestro punto de partida (Nuñez, 2008).

Al momento de constatar en qué aspectos se traducía el éxito escolar el hallazgo fue claro y ofreció poco margen para la problematización, pues por primera vez un ítem abarcó más de la

mitad de las respuestas sin diferencias entre los géneros: tanto en varones como en mujeres el éxito escolar supone ante todo (en un 61 y un 62% de los casos) obtener calificaciones altas. Pero esta opción, como se ve en los porcentajes, no fue unánime, lo cual nos condujo a un inesperado hallazgo: no había diferencia entre los géneros cuando se jerarquizaban los otros componentes del éxito escolar, a saber: ser valorado por los pares, ser valorado por los docentes, y no tener sanciones disciplinarias. Entonces, ese reforzamiento de la percepción femenina del éxito vinculado a los logros académicos, que en un principio suponíamos indicador de la autopercepción devaluada de las mujeres, parece no constituir un indicador de la exigencia de sobreacreditación, puesto que la importancia dada a ese aspecto es casi idéntica en ambos géneros. Tampoco fueron significativas las diferencias sobre su percepción de aquello que el liceo les transmite. “A la luz de estos hallazgos no fue posible confirmar aquella hipótesis que aludía a la exigencia exclusivamente femenina de sobreacreditación para demostrar su competitividad en los ámbitos académicos” (Op. cit: 47).

En suma, al cambiar el escenario y la franja etaria de los participantes de nuestra investigación las diferencias en la representación estudiantil del éxito para varones y mujeres parecieron acortarse. Semejante constatación nos condujo a interpretar aquellos datos de la siguiente forma: ya que hubo dos variables nuevas en la indagación, a saber: la edad de los encuestados (y por ende, su trayecto educativo) y el contexto socioeconómico de referencia (liceo de contexto crítico). Al momento de considerar cuál de las dos variables habría tenido mayor influencia en las percepciones diferenciales en uno y otro caso, propusimos una interpretación que recogía la importancia de ambas. En otras palabras, la pertenencia a un entorno socioeconómico devaluado donde las posibilidades de movilidad social y desarrollo personal se ven vulneradas, con pocas expectativas de superación laboral y económica, podría estar convirtiendo a la enseñanza secundaria en una promesa de oportunidades futuras a las que de otro modo ven muy difícil acceder, siendo éste un sentir común entre los estudiantes varones y mujeres que comparten dicho contexto. Por otra parte, el proceso de adaptación a la lógica escolar en el que se incluye la asimilación de las expectativas institucionales en maduración con las propias, y que se va consolidando través de los seis años en la enseñanza secundaria, circunstancia que se combina con la evolución de los procesos cognitivos de los adolescentes conforme a su edad y experiencia, podría explicar la mayor incorporación y naturalización de condicionantes de género en las representaciones de estos estudiantes.

Aquellas consideraciones implicaron, como es de suponer, una fuerte dosis de relativización atento a la diferencia etaria de los encuestados en una y otra oportunidad (de 15 a 17 años en la primera, y 14 a 15 en la segunda). Esto demandó una manipulación cautelosa de la información, precisamente por ese rigor metodológico que demanda la precaución del investigador durante la

tarea interpretativa acorde a las variables implicadas.

Superada esta salvedad y concientes de estas limitaciones, para la presente investigación rescatamos los siguientes componentes en la construcción de nuestro objeto de estudio actual<sup>6</sup>:

- Las dimensiones del objeto que fueron definidas en este antecedente parecen brindar información útil para complementar o contrastar la construcción final que realizan los informantes acerca de la categoría propuesta (éxito escolar). En tal sentido, la dimensión “razones para concurrir al liceo” se transformará, en nuestro trabajo: “motivos para la elección de la carrera docente”.
- Por otra parte, permanecerá casi sin modificación alguna la dimensión “cualidades que fortalece la enseñanza recibida en este centro”, a efectos de identificar cómo se perciben las expectativas institucionales y qué lugar ocupan en la propia representación del éxito académico, en cuyo sentido incorporaremos: “áreas disciplinares percibidas como más relevantes” y “cambios necesarios en la carrera”.
- Finalmente, el abordaje directo de lo que supone la categoría éxito académico será reservado para el final de la consulta, del mismo modo que se hizo en estos trabajos previos.

Líneas más arriba expusimos una interpretación a partir de los principales hallazgos de aquella tarea, en la que parece ser que a medida que los consultados se encuentran en niveles superiores de escolarización, más se polarizan las diferencias entre los géneros respecto a la consideración de los ítems propuestos. En este sentido, la decisión de trasladar nuestra investigación a estudiantes de nivel terciario y, además, tratándose de carreras docentes, supone un grado de expectativa adicional a la vez que moviliza todo tipo de conjeturas e hipótesis que por supuesto, deberán ser sometidas al rigor científico para ser depuradas y correctamente planteadas.

### 1.5 El éxito académico a nivel terciario

Abordaremos en los párrafos siguientes un reciente trabajo que profundiza en la comprensión del concepto de éxito académico desde un enfoque que pretende relativizar el mismo, dando cuenta de sus complejidades y múltiples posibilidades de valoración. Creemos por ello que constituye un antecedente pertinente en nuestra investigación.

<sup>6</sup> Los contenidos que aparecerán a continuación tal vez deberían ser incluidos en el marco teórico o en la operacionalización del problema. Sin embargo, nos pareció oportuno explicitarlo aquí, en los antecedentes, a propósito de respetar y aclarar las continuidades y rupturas con respecto a la construcción del problema verificada en los trabajos anteriores. De todas formas, la interrelción entre las dimensiones de nuestro presente objeto de estudio será retomada posteriormente.



*Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo* se denomina el estudio llevado a cabo en España por un grupo de investigadores (López Vicente *et al.*, 2016) preocupados por la comprensión de esta problemática en su contexto, para lo cual emprendieron un doble análisis:

“Se analizan cuáles son los fines comunes de la educación expresados en los preámbulos de las diversas leyes de educación desarrolladas en el período democrático en España desde la Constitución de 1978. En segundo lugar, centrándonos en trabajos de investigación sobre esta temática en nuestro territorio, identificamos las diferentes representaciones de los conceptos de éxito y fracaso escolar y cómo se llega a un criterio de medida para valorarlos. A partir de este doble análisis se pone de relieve que mayoritariamente los indicadores que se manejan para evaluar el éxito o el fracaso escolar se centran preferentemente en las calificaciones académicas o evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias, dejando en segundo término el resto de fines expresados en las leyes de educación, como pueden ser la adquisición de otras cualidades personales y sociales” (López Vicente *et al.*, 2016: 100).

Este abordaje plantea como problema el uso indistinto de términos como éxito educativo, éxito académico y éxito escolar, pero reconoce que hay dificultad para interpretar dichos fenómenos. Además, se utiliza el concepto de éxito como antagónico de fracaso considerando solamente indicadores de fácil cuantificación, con escasa autocrítica al reduccionismo que supone esta opción (aspecto que analizaremos además en el marco teórico de nuestro trabajo). Entonces, se preguntan estos investigadores ¿qué significa tener éxito escolar? ¿Se trata simplemente de aprobar los exámenes? O bien ¿se considera como principal evidencia incuestionable el hecho de conseguir un título oficial de estudios?

Frente a tales interrogantes, “observamos que se utilizan los resultados en las pruebas PISA para determinar quiénes tienen fracaso o éxito. Por otro lado, no se puede reducir todo únicamente a las calificaciones académicas, dado que el éxito se relaciona también con la adquisición de otras cualidades personales y sociales muy explícitas en las leyes de educación” (Op. cit.:101).

De ese modo, constatando que los conceptos que se manejan de éxito y de fracaso presentan significados difusos, el trabajo que recogemos aquí como antecedente tuvo tres objetivos específicos, de los cuales sólo dos tienen relación directa con nuestra actual investigación. Esos son:

- Analizar la interpretación del fenómeno del éxito/fracaso escolar en trabajos de investigación publicados en la última década (2005-2015) en revistas españolas con factor de impacto.

- Proponer una alternativa a la interpretación y medida del fenómeno del éxito/fracaso escolar.

La presentación de resultados, hecha a partir de un análisis interpretativo- descriptivo de los artículos de revista mencionados anteriormente, evidencia una marcada tendencia a identificar éxito académico con rendimiento académico alto. No obstante, también hay una correspondencia, aunque mucho menos significativa, con otras categorías: capacidades profesionales, desarrollo integral, y actitudes prosociales<sup>7</sup>. A pesar de esa menor consideración es importante poner de relieve la emergencia de estas representaciones en la revisión bibliográfica porque implica que cuando hablamos de éxito/fracaso escolar no se trata de un concepto limitado al ámbito académico, sino que también se habla de capacidades de la persona en relación a sí misma y al ámbito profesional y social.

Ahora bien, no estaría completa la referencia a este antecedente de nuestra investigación si no focalizáramos la atención en las variables, indicadores y perspectivas metodológicas empleadas para medir el éxito/fracaso en las investigaciones que fueron analizadas. En tal sentido se reconoce tres tendencias mayoritarias según la propuesta de medición observada: el 32% (13 artículos de 41) se basan en evaluaciones estandarizadas de diagnóstico de competencias (programa PISA u otras pruebas); el 22% (9 artículos de 41) toman las calificaciones académicas; y, finalmente, el 36% (15 artículos de 41) corresponden a estudios sobre trayectorias y transiciones académicas. Cabe señalar que en un mismo artículo se podía hacer alusión a más de un método de medición.

El estudio concluye, como se podrá advertir en el párrafo anterior, que en esas investigaciones se definía el éxito/fracaso como el rendimiento obtenido a través de pruebas estandarizadas de diagnóstico de competencias, es decir, el indicador de éxito/fracaso es el nivel de competencia alcanzado en la realización de esas evaluaciones. Sin embargo, esta aproximación limita la concepción de éxito o fracaso, ya que se centra únicamente en los resultados obtenidos del nivel competencial en relación a ciertas disciplinas. El siguiente fragmento pone de relieve esta apreciación: “el output educativo se restringe a los resultados obtenidos en los test, sin prestar atención a otros resultados del proceso educativo, como los aspectos no cognitivos” (Cordero, Crespo y Pedraja, 2011, p. 290, citado por López Vicente).

Pero no olvidemos que un segundo grupo de artículos, el 22%, recogían las calificaciones

7 El tema del éxito/fracaso es definido, concretamente en 38 artículos, en relación al rendimiento académico. Se incluyen ahí también los artículos que definen el fenómeno en relación a la obtención o no de la titulación obligatoria correspondiente. Se entiende allí la graduación como una forma de rendimiento académico, ya que para llegar a esta meta el rendimiento tiene un peso determinante (aunque no siempre sea el único criterio) y es un requisito necesario para la superación de etapas. El resto de categorías se encuentran menos representadas en los artículos revisados: capacidades profesionales y actitudes pro-sociales, ambas en 5 artículos y el desarrollo integral incluido en 4 artículos. (López Vicente, 2016).

académicas como indicador de éxito/fracaso; y un tercer enfoque en la comprensión del éxito/fracaso se constituyó a partir del estudio de las transiciones entre las etapas educativas y del análisis de las trayectorias académicas, lo que supone interpretar el éxito (o bien, el fracaso) en función de la titulación y la consiguiente decisión de continuar o abandonar los estudios.

Sin desmedro de lo anterior, creemos que lo más significativo de este análisis de cara a la investigación que nos ocupa, radica en las diferencias encontradas en las representaciones de éxito académico según la fuente que permitió elaborar los datos. Por un lado, algunos artículos sustentaban su análisis en datos procedentes de encuestas. Por otro, se hicieron aproximaciones cualitativas identificadas en un sector bibliográfico, basadas en el método biográfico: el relato de las historias de vida narradas por los propios alumnos, complementado a veces con entrevistas a otros agentes clave del entorno, y observaciones de carácter más etnográfico, lo que permitió profundizar en las experiencias de fracaso y abandono desde el punto de vista de los propios alumnos.

Dicho esto, López Vicente concluye acertadamente: “En síntesis, hemos observado diferentes formas de medir e interpretar el alcance del fenómeno del éxito/fracaso escolar. Constatamos una tendencia a centrarse en la evaluación de los resultados a partir del rendimiento desarrollado en ciertas áreas, es decir, determinar el éxito/fracaso, en función del nivel obtenido en la evaluación de competencias PISA o tomando las calificaciones académicas. Existe, sin embargo, la emergencia de otras maneras de representar el fracaso/éxito desde un enfoque más comprensivo teniendo en cuenta los relatos de los alumnos, sus trayectorias y transiciones, lo que permite investigar mejor “los mecanismos que llevan al éxito/fracaso y evaluarlo en las otras dimensiones: profesional, desarrollo integral y actitudes y valores pro-sociales” (Op. Cit: 105).

En la operacionalización de nuestro trabajo se procurará prestar atención a esas otras dimensiones que sugiere López Vicente., como se verá en el capítulo correspondiente.

## 1.6 La cuestión vocacional en la elección de carreras docentes

Para cerrar este capítulo haremos hincapié en dos trabajos que tratan un aspecto vinculado a la elección de la carrera docente, tratando de visualizar en qué medida lo vocacional emerge como razón principal para que los estudiantes opten por este camino profesional, laboral y académico. A menudo desde distintos discursos (políticos, educativos, periodísticos) se refiere la docencia como una actividad vocacional. Tal afirmación incluye el supuesto de que los actores de la enseñanza se dedican a ella movidos por una razón que trasciende (o debería trascender, según la coyuntura) la motivación económica, por ejemplo.



Uno de esos trabajos ya fue referido anteriormente aunque en virtud de otra temática. Se trata del Informe Final del *Estudio de los factores que influyen en la duración de la carreras de formación docente* (2012) en el que leemos: “La mayoría de los estudiantes que se anotaron en las carreras de formación docente tanto en el 2005 como en el 2008 afirma que lo hizo por vocación” (ANEP, 2012: 83). Señalaremos que este ambicioso trabajo combinó herramientas cuali y cuantitativa, pero el relevamiento de lo que tiene que ver con las motivaciones de los estudiantes para escoger la carrera docente fue realizado exclusivamente mediante encuesta telefónica. La consultora CIFRA se encargó del diseño de la muestra y confeccionó, en colaboración con los técnicos de la ANEP, dicho cuestionario.

Ahora bien, si hacemos énfasis en los rasgos metodológicos de este trabajo es porque presumimos que existe cierta causalidad entre la herramienta metodológica empleada y los resultados obtenidos. Mientras que en esa investigación se presenta una interrogante y, seguidamente, se brindan seis opciones de respuesta (entre las cuales la vocación se presenta en segundo lugar), en la nuestra no hay opciones a elegir: inmerso en el acontecimiento de la entrevista (técnica cuya funcionalidad detallaremos en el capítulo correspondiente) nuestro interlocutor deberá construir por sí mismo una respuesta, y en esa construcción él mismo elegirá los términos y los dotará de sentido.

Veamos otro caso: en un trabajo realizado por los docentes e investigadores uruguayos Fabián Bochia y Silvio Previale denominado *Estudio exploratorio sobre las condiciones familiares y laborales en la elección del Magisterio* (2011), se indaga cómo eligen los estudiantes de magisterio este destino de formación y si esa elección guarda relación directa con los antecedentes laborales. Allí, diferentes variables se manifiestan en la justificación de la elección de la carrera, pero la vocación y el trabajo con los niños nuevamente aparece reflejado en las respuestas en forma más reiterada, con un 58,6% de los encuestados (Bochia y Previale, 2011).

La incorporación de estos datos obedece a que, en nuestra investigación, consideramos los motivos para la elección de la carrera docente como una dimensión relevante de nuestro objeto de estudio, aspecto sobre el que volveremos oportunamente. Así pues, la inclusión de estos dos trabajos previos nos permitirá contrastar los datos que arroje nuestra indagación en relación a los motivos para elegir la docencia, dimensión que se perfila como una de las más interesantes para estudiar la representación estudiantil de éxito académico y cómo tales expectativas consolidan tempranamente los cimientos sobre los cuales se construye esa noción.



## Capítulo 2

### Marco teórico

“La historia de la enseñanza revela que mientras las profesoras han sido los participantes predominantes dentro del profesorado, su participación ha sido moldeada por *ideologías patriarcales y por las fuerzas económicas, políticas y sociales.*” (Apple, 1985:

455).

En este capítulo nos dedicaremos a precisar las categorías que aparecen en la consigna de este trabajo, sin evadir otras aproximaciones conceptuales que serán insumos pertinentes en la construcción de nuestro marco de referencia. Así, presentaremos una conceptualización de **género** que procure dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad del término, señalando además las implicancias que tiene en nuestro estudio la noción de **estereotipo** y cómo ésta puede incidir en las elecciones profesionales. En función de ello abordaremos categorías como **techo de cristal**, teniendo en cuenta que el éxito académico no necesariamente anuncia un posicionamiento privilegiado en el mundo profesional en lo que refiere a cargos de poder, sino que además podría estar favoreciendo, desde la concepción misma que de éste tienen varones y mujeres, la ocurrencia de una situación de desigualdad.

Nos detendremos además en la noción de **cultura androcéntrica** y los procesos de **silenciamiento de las mujeres** desde enfoques teórico - metodológicos sensibles al género, a efectos de fortalecer (como se verá oportunamente) la construcción de nuestra hipótesis. Finalmente presentaremos la categoría **éxito académico** desde una perspectiva que habilite la desnaturalización del término en cuanto a sus dimensiones e indicadores, así como las continuidades y rupturas con respecto a otras construcciones teóricas que puedan asociarse a éste como **éxito profesional** y/o **perfil profesional**.

## 2.1 La perspectiva de género en ciencias sociales

A partir de Kuhn, la historia de la investigación en ciencias sociales ha experimentado rupturas que obedecen principalmente al cuestionamiento de la noción de “ciencia pura”, autónoma, y a la idea de objetividad, la cual deviene en construcción social dependiente de los presupuestos aceptados en ese campo científico. Podemos hablar de ruptura, también, en relación a la “ingenua visión realista” según la cual el discurso científico es un reflejo directo de la realidad. A propósito, Bourdieu (2003) plantea que es necesario asumir la búsqueda de “las condiciones sociotranscendentales del conocimiento” que posibilitan la existencia de fenómenos a ser aprehendidos por las diferentes ciencias; en otras palabras, comprender la estructura social que permite la construcción del objeto y el hecho científico.

No obstante, sostiene Bourdieu que la verdad reconocida por el campo científico es irreductible a sus condiciones históricas y sociales de producción, ya que es producto de una validación colectiva. El gran desafío del proyecto científico en ciencias sociales supone que “para llevar a la luz lo oculto por excelencia, lo que escapa a la mirada de la ciencia porque se refugia en la mirada misma del científico, es preciso historizar al sujeto de la historización” (Bourdieu, 2003:150). Así pues, los hechos sociales están contruidos socialmente y todo agente social, como el científico, construye y tiende a imponer, con mayor o menor fuerza, su particular visión de la realidad, por lo que la sociología culmina tomando partido en las luchas que describe. Esto significa que, en tanto investigadores sociales, debemos ser conscientes de que hay en el propio objeto una lucha por la construcción del objeto.

En relación al estudio de las problemáticas relacionadas con el **género** reconocemos que los mismos son de substancial importancia a la hora de investigar las relaciones sociales desde el punto de vista de los grupos socialmente excluidos o marginados. Dicho estudio abre perspectivas de comprensión de aquellos fenómenos relacionados con el “sistema” u “orden” social, explicando la construcción social de “lo femenino” y “lo masculino” desde la constitución de los sujetos a partir de las relaciones sociales de poder.

Ahora bien, sabido es que las expectativas sobre cómo deben ser las personas en función de su género condiciona procesos de desigualdad que reforzamos y perpetuamos cotidianamente desde múltiples ámbitos de la vida social y que las instituciones educativas (pero no sólo éstas) han contribuido a legitimar. Así, la noción de **estereotipo** emerge como “la concepción simplificada y limitada de cómo somos las personas y (en especial) de qué diferencias existen entre hombres y mujeres. (...) Constituyen un filtro cultural al que resulta difícil sustraerse por la consideración que tienen de normalidad en la vida cotidiana” (Barragán, 1996: 42).

Pero éstos, como ha demostrado la antropología feminista, son construcciones culturales, por lo tanto, arbitrarias y convencionales. Al decir de Mead, los rasgos de personalidad que llamamos masculino y femenino “van tan poco ligados al sexo como el vestido, los ademanes y la forma de peinarse que una sociedad, en una época determinada, asigna a cada sexo” (Mead, 1981; citado por Barragán).

Los estereotipos de género pueden manifestarse de múltiples formas en las concepciones vinculadas al éxito y la satisfacción por parte de quienes se están formando en docencia, lo que podría constituir un buen insumo para la discusión a ser incorporada en las agendas educativas. Es más, “la eliminación de los estereotipos de género permitiría educar en la diversidad y la complejidad no eliminando las posibilidades ilimitadas que tenemos las personas para desarrollar habilidades sociales, expresar sentimientos, desempeño profesional o aspiraciones de promoción social” (Barragán, 1996: 43).

En este sentido, sabemos que dichos estereotipos impulsan a las personas a desempeñar una serie de tareas y funciones, como a tener ciertos tipos de comportamientos. Así vemos que los trayectos académicos que eligen las mujeres tienden a mostrar una mayor relación con el ámbito privado que los escogidos por los hombres, más relacionados con la esfera pública. Dicha situación responde, según diversos estudios sensibles al género, “a la segregación laboral que conduce a varones y mujeres a formarse en trabajos socialmente estereotipados como masculinos y femeninos respectivamente” (Inmujeres, 2010: 2). Estas elecciones luego se traducirán en un desigual acceso al mercado laboral, en lo que a prestigio y remuneración respecta.

Por otra parte (y en esto radica un ingrediente clave para interpretar los datos que arroje nuestro estudio) la segregación vertical suele generar el efecto denominado **techo de cristal**, metáfora de los obstáculos invisibles que determinan cierta escasez de mujeres en el poder y la toma de decisiones, en este caso, en la esfera de la Enseñanza. Este fenómeno se completa con el concepto de suelo pegajoso, en referencia a las fuerzas que tienden a mantener a las mujeres en los niveles más bajos de la pirámide organizacional (Bucheli y Sanroman, 2004). Las representaciones de éxito académico que construyen las mujeres y los varones puede que se hallen en consonancia con esta realidad desigual, determinando ya desde la misma formación una batería de expectativas y creencias que vendrán a legitimar luego, en la vida profesional, un techo de cristal (para el caso de las mujeres). Aunque esto se respalda en investigaciones anteriores sobre el tema, no podemos asegurarlo aún para nuestro caso.

Diversos son los estudios que constatan la desventajosa retribución económica que perciben las mujeres profesionales en relación a sus colegas varones pese a tener los mismos logros académicos, o incluso mejores (PNUD, 2015). En este punto, sin pretender agotar la temática



que acabamos de presentar en estas líneas pero evitando desmarcarnos de los límites conceptuales y metodológicos de nuestro trabajo, haremos dos acotaciones.

En primer término, debemos señalar que en todo el mundo el crecimiento de la matrícula en educación terciaria es mayor para las mujeres que para los hombres. En América Latina, la presencia más numerosa de mujeres en los niveles superiores de educación formal (especialmente universitario) es la que más ha contribuido al cambio en la brecha de educación a favor de las mujeres.

En segundo lugar, la mayor escolarización femenina verificada en la región de América Latina y también en Uruguay responde a diversos factores, entre los cuales se encuentran los cambios culturales ligados a los roles de género, las identidades y los proyectos de vida masculinos y femeninos. “Esas mejoras educativas deberían ampliar las posibilidades de elegir y de aprovechar oportunidades en el ámbito laboral, combatiendo la naturalización de ciertas ocupaciones como femeninas, y disminuir la segregación laboral del género, contribuyendo por tanto a modificar la estructura generizada de los mercados laborales” (PNUD, 2015: 11).

No obstante, como ya anunciamos y, a la inversa de lo que se podría pensar, cuando mujeres y hombres tienen similar o superior nivel terciario de educación, las brechas salariales son mayores incluso que el mercado general de trabajo (Op.cit: 36). Los mayores logros educativos, entonces, todavía no son suficientes para reducir o eliminar las brechas salariales de género, y si bien las mujeres han invertido igual o más que los hombres en educación, “sus salarios se ven deprimidos tanto porque los retornos son más bajos que para los hombres como porque consiguen trabajos peor pagados que ellos para el mismo nivel educativo” (Op. cit: 38).

Según la Encuesta Continua de Hogares del INE (citada por el PNUD, 2015), en 2011 el 56.6% de las mujeres que ingresaba a estudios terciarios lo hacía en Magisterio o Profesorado, mientras que un 29.8% lo hacía en la Universidad. De acuerdo a los mandatos sociales de género se espera que las mujeres, aún luego de transitar por un espacio académico, tengan una inserción laboral que perpetúe su rol de cuidadora en actividades consideradas como secundarias, ubicándose en trabajos de menor paga en sectores particulares de la economía formal en lo que parece ser una yuxtaposición de los roles reproductivo y productivo (Moser, 1993; citada por García Prince, 2013). Surgen así lugares de doble inscripción: asignados y asumidos, roles internalizados profundamente. A pesar de haber conquistado el mundo de lo público y de poder elegir la carrera a estudiar, aun así muchas mujeres trasladan los mandatos de lo femenino en su elección y expectativas de éxito.

Las líneas anteriores parecen respaldar la idea de que si bien existe un incremento de la





representación de las mujeres en profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos, también se ha producido una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas como la enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina.

En la distribución de las personas por rama de actividad, advertimos que un 75,8% de quienes se desempeñan en la Enseñanza en nuestro país son mujeres (Inmujeres, 2015). Así pues, el fenómeno de la feminización de ciertas carreras terciarias, como ocurre con las carreras docentes<sup>8</sup>, es paralelo al hecho de que las mujeres estén mucho menos representadas en las secciones más cotizadas de la vida profesional. Dicho de otro modo, cuanto más poderoso es un ámbito para la sociedad, tanto menos representadas parecen estar las mujeres.

Las identidades de género son, pues, resultados de procesos culturales. Este es uno de los sentidos que podemos atribuir a la sentencia de S. De Beauvoir: “La mujer no nace, se hace”. Pero las relaciones de género también constituyen, y en esto radica la problemática central en las perspectivas género sensitivas, un eje de desigualdad que estructura y establece relaciones jerárquicas y de subordinación, ya que es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1990).

El término **género** refiere entonces a una categoría relacional que identifica roles socialmente construidos en las relaciones entre hombres y mujeres. Ser hombre y mujer son procesos de aprendizaje surgidos de patrones socialmente establecidos, y fortalecidos a través de normas, pero también a través de coerción. Los roles de género se modifican en el tiempo reflejando cambios en las estructuras de poder y en la normativa de los sistemas sociales (FLACSO, 2000).

No obstante, un examen más riguroso de la noción de género por parte de las feministas estadounidenses nos ha permitido advertir que la definición de género como fruto de roles sociales diferenciados resulta insuficiente. En tal sentido, siguiendo a J. Butler, asistimos a una actualización de la dominación masculina, al servicio a su vez de un modelo hegemónico de sexualidad: la relación heterosexual dominada por el hombre y sobre la cual se funda la familia moderna. Precisamente, el gran aporte de las feministas radicales está en señalar el género como una construcción al servicio del monopolio patriarcal instalado en las ciencias sociales y en la vida cotidiana. La posición *queer* pone de manifiesto esta destrucción de la dualidad natural y cultural de los dos géneros. Frente a la inexistencia de una separación global entre hombres y mujeres, representa la sexualidad de cada individuo como un conjunto de porciones de sexualidades variadas que todos los actores viven según las circunstancias y por las relaciones sociales

8 Las estadísticas de género del año 2015 elaboradas por el Sistema de Información de Género del MIDES presenta la distribución de las personas ocupadas por rama de actividad así como la concentración de mujeres y varones en cada rama. Allí se evidencia que hay ramas que se encuentran fuertemente feminizadas: nueve de cada diez personas empleadas en los hogares y tres de cada cuatro personas empleadas en servicios sociales, de salud o en la enseñanza son mujeres.

establecidas en ellas.

Ahora bien, si nos centramos en los **estudios de género** como campo interdisciplinario, debemos decir que éstos “constituyen una ruptura epistemológica en el desarrollo de las ciencias, recogiendo en el plano académico y científico, una necesidad social y política de comprender la complejidad de las relaciones sociales de mujeres y varones y su incidencia en distintos planos de desarrollo” (Sapriza, 2003:7). La historia de los movimientos referentes a la problemática de la exclusión y discriminación de las mujeres, en la década del sesenta, junto con otros movimientos en pro de la liberación e igualación de oportunidades de las minorías excluidas, expuso la posición de subordinación que estas minorías enfrentaban. El activismo militante, al incidir posteriormente sobre los campus universitarios de occidente, fomentó el desarrollo en el ámbito académico de los Estudios de la Mujer, poniendo en crisis el ámbito neutral y asexuado que pretendía ser la producción de conocimientos, la investigación y la docencia. Actualmente, el diagnóstico y la comprensión de la discriminación operada sobre las mujeres en el trabajo, la familia y la política, y otras provenientes de la clase, la etnia, la religión o la edad, ha permitido complejizar los métodos de generación de conocimiento. Por todo lo expuesto, creemos que dicha producción cuestiona, a la vez que enriquece, las ciencias en general (Sapriza, 2003).

Toda representación de la realidad descansa en una interpretación de los hechos, elaborada sobre la base de paradigmas, modelos mentales, criterios, creencias, hipótesis, que constituyen una referencia para la interpretación de esos hechos. En toda representación de la vida social se emplea una perspectiva, un enfoque que responde a los paradigmas internalizados como las claves que deben dar el sentido a los fenómenos sociales. Esto significa que las sociedades crean respecto a los géneros, sistemas normativos, ideacionales, imaginarios y cosmovisiones que estructuran de forma articulada y coherente las concepciones sobre las mujeres y los hombres y todo lo que les atañe para satisfacer las exigencias identitarias de unas y otros y sus relaciones intra e inter genéricas. Estas concepciones constituyen el “orden de género” que estructura las identidades, relaciones, tareas, posiciones de lo femenino y masculino, en las instituciones y organizaciones, en los grupos y en la subjetividad personal.

El **enfoque o perspectiva de género** entonces, es el marco de referencia filosófico, científico y político, desde el cual se conoce e interpreta la realidad, a partir de la consideración de las causas, procesos y efectos de las diferencias de género en los procesos sociales, culturales y personales. Igualmente representa una forma de intervenir o actuar para cambiar los términos de las relaciones jerárquicas existentes para democratizarlas, cometido que, en el caso de nuestro estudio, devendrá con las acciones necesarias para su difusión y discusión en ámbitos académicos y educativos. Por ello, el enfoque o perspectiva de género se trata de un enfoque crítico, relacional e histórico de la sociedad humana, cuyo basamento está en el género como



constructo social y como concepto que explica las relaciones de poder asimétricas entre mujeres y varones (García Prince, 1997).

Esta investigación parte de la convicción de que la relación entre género y la formación de los profesionales de la educación no se encuentra suficientemente estudiada desde el ámbito académico. Por el contrario, es posible constatar en algunas prácticas y discursos un insensible y paulatino abandono en la problematización de aquellos fenómenos que se dan por obvios. Por ejemplo, siguiendo a Bonder (1998-1999), en el sistema educativo se ha generado un “fenómeno de espejismo” que camufla la desigualdad. Dicho fenómeno estaría fomentando “la ilusión de una igualdad educativa entre ambos sexos totalmente alcanzada, que por ende no requiere de mayores atenciones y antes bien, vienen a distraer de lo que son las verdaderas prioridades en la educación: las de naturaleza socioeconómica” (Bonder, 1998-1999: 41). Sin embargo, sólo mediante los estudios en clave de género será posible deconstruir un modelo de conocimiento que por siglos ha clasificado las identidades en base a lógicas binarias y jerárquicas (Bonder, 1998-1999).

Nuestro trabajo se enmarca asimismo en perspectivas como la de Gilles Lipovsky (1999) quien niega que los estereotipos de género, en tanto pesada herencia del pasado, tiendan a desaparecer. Aunque considera a la expansión de la educación terciaria entre las mujeres como “uno de los factores estructurales que contribuyeron a precipitar el declive del estereotipo de la esposa- ama de casa” (Lipovsky, 1999: 209), no cree que éste haya sido un factor determinante en la predisposición de aquéllas para integrarse en el mercado de trabajo y constata, además, una dispar distribución profesional de mujeres y hombres. Entonces, podemos coincidir en la idea de que tras el avance de una cultura igualitaria, se recompone la asimetría de las expectativas y de los roles sexuales, así como la disyunción tradicional hombre-público y mujer-privada.

De hecho, salta a la vista una diferencia significativa en la presencia de mujeres y varones en aquellas instituciones que detentan el saber académico, dado que el mismo está valorado diferencialmente desde la perspectiva social de género, como ya fue mencionado. Esa diferencia ubica al varón o a lo masculino como protagonistas de los ámbitos públicos, tradicionalmente vinculados a la gestión política, logro académico, liderazgo laboral, etc. Por el contrario la construcción de lo femenino, el “deber ser” de la mujer se relaciona fundamentalmente con los espacios privados, con lo familiar, lo doméstico. El encierro en el reino doméstico es el mecanismo por el que se opera el apartamiento de la mujer del proyecto ilustrado, pues la promesa de igualdad, legalidad y reconocimiento del otro sólo es concebible en la esfera de lo público. La adscripción de la mujer en lo privado doméstico deviene condición de posibilidad para que el hombre acceda, sin problemas, al reino de lo público-político (Graña, 2004).



Asentamos nuestra hipótesis además, como se verá en el capítulo correspondiente, en enfoques que señalan las múltiples formas de discriminación de las mujeres en el espacio escolar, que van desde lo curricular hasta las pautas de interacción. Mary O'Brien, por ejemplo, subraya que la escuela no sólo reproduce la división del trabajo, sino, en términos más generales, “el dominio de los hombres sobre las mujeres” (O'Brien, 1983). Ahora bien, en nuestro trabajo deseamos demostrar que esta reproducción de estereotipos de género se halla presente también en ámbitos de educación terciaria de formación docente, tal como aparece referida en innumerables aportes:

“El cordial saludo 'buenos días, chicos' de todos los días en casi todas las escuelas del país, de manera reiterada y natural desconoce a las niñas allí presentes (...) y así durante toda la vida escolar ellas serán designadas por el omnicomprendido masculino. Esta reiteración se verá reforzada en los textos, en las rutinas, en la designación de las tareas, en los dichos espontáneos, en las actitudes cotidianas de sus docentes, con el fin implícito y explícito de homogeneizar y estandarizar la enseñanza -aprendizaje” (Pedroza de Fasce, 2007).

Estas consideraciones nos desafían a investigar esa prolongación de los estereotipos masculino y femenino en las carreras de magisterio, profesorado, educación social y educación física en relación a las representaciones que circulan sobre el éxito académico entre los estudiantes.

## 2.2 Cultura androcéntrica y silenciamiento

Las culturas y tradiciones intelectuales occidentales se caracterizan por ser androcéntricas, como se traduce habitualmente: centradas en el hombre, haciendo de éste el paradigma de lo humano. Una cultura androcéntrica puede referirse como aquella en la que el hombre, sus intereses y experiencias, y así todas las instituciones creadas socialmente, responden principalmente a las necesidades e intereses del varón y, cuando mucho, a las necesidades o intereses que el varón cree tienen las mujeres (Fascio, 1992).

En ciencias sociales, cuando la definición del objeto de estudio, las preguntas, la narrativa de experiencias y las lógicas interpretativas se enfocan desde la perspectiva masculina como si fuera ésta naturalmente objetiva e neutral, sin asumirla en su parcialidad, estaremos frente a una lectura androcéntrica de la vida social. Desde la génesis misma de este trabajo supimos que en toda explicación de la realidad está presente un punto de vista, una perspectiva, un enfoque o clave (como dice nuestra consigna) desde donde se mira esa realidad.

En tal sentido, una somera revisión de la literatura feminista sobre la producción teórica de



corte androcéntrico plantea que cuando el hombre no sólo es el centro sino que es el paradigma de lo humano, su perspectiva se convierte en una no perspectiva, se transforma en una verdad. Estas perspectivas parciales, que se imponen como totalizadoras de la experiencia humana no han considerado ni los puntos de vista ni las experiencias de las mujeres, lo que ha resultado en la **invisibilización o silenciamiento** de sus aportes al conocimiento científico (como sostenía Dale Spender), o la infravaloración de sus percepciones y experiencias.

Tal vez, otro de los mayores riesgos de no considerar la parcialidad de los enfoques androcéntricos reposa en la consecuente naturalización de una desigualdad que nada tiene de natural. En tal sentido reconocemos el aporte teórico de Dale Spender, quien pone el acento en el sesgo masculino del conocimiento humano como consecuencia de un largo proceso de desvalorización y silenciamiento de las contribuciones femeninas al saber, aspecto que cobra relevancia en la elaboración de nuestra hipótesis. Consideramos que dichos procesos contribuyen a perpetuar una educación sexista “que atraviesa de manera no consciente a todas las personas que han transitado por las aulas de nuestro país, de esta manera podemos asegurar que hemos conformado nuestra subjetividad con la predominancia del valor de lo masculino por sobre lo femenino” (Pedroza de Fasce, 2007).

Resulta particularmente interesante para quienes nos dedicamos a la enseñanza y a la investigación educativa, la consideración de estos procesos por los cuales se subordina de forma completa o parcial, la perspectiva de un grupo (Barragán, 1996). Dicha subordinación u omisión nunca deja de ser significativa por cuanto se disminuye la incidencia de este grupo a la vida social promoviendo una lectura cuando menos inacabada de la realidad, sea cual fuere el grupo en cuestión. Sin embargo, tratándose de una profesión como la docente, vale decir, una carrera predominantemente ejercida y estudiada por mujeres (como hemos señalado cuantitativamente en este capítulo), parece cobrar relevancia el estudio de las formas de invisibilidad o silenciamiento de la experiencia de las mujeres en lo que refiere al modo de concebir la carrera misma.

En este marco, una producción académica marcada por un sesgo androcéntrico, es decir, por una perspectiva que pasa por una no perspectiva, sería aquella que no ha tomado en cuenta las relaciones de poder entre los géneros o las han marginado a tal punto que su visión o explicación de cualquier fenómeno social o cultural se ha visto parcializado, incompleto o tergiversado. Sin embargo, las perspectivas de género, en cuyo enfoque conceptual pretendemos enmarcar nuestro estudio, no pretenden sustituir la centralidad del hombre por la centralidad de la mujer aunque partan de una mirada que corresponde a la experiencia de un sujeto específico. Pretenden poner la relaciones de poder entre hombres y mujeres a través de la reproducción de estereotipos en el centro de cualquier análisis e interpretación de la realidad (Fascio, 1992).



La perspectiva de género parece constituir, tal como la concebimos a partir de las lecturas escogidas, una posibilidad de acercarnos a nuestro objeto de estudio (qué creen los futuros docentes que es el éxito académico) de un modo más integral que procure dar cuenta de sus complejidades. Tener como punto de partida teórico la experiencia de subordinación de las mujeres propia de una cultura andocéntrica tal como la hemos definido en párrafos anteriores, nos permitirá visibilizar las relaciones de poder implícitas y el hecho de que en todo discurso hay una perspectiva involucrada.

### 2.3 La categoría éxito académico

La literatura sobre éxito académico es abundante si se consideran aquellos trabajos que persiguen una finalidad pedagógica orientada a repercutir en el mejoramiento de las estrategias educativas para lograrlo. Se reduce considerablemente, en cambio, cuando se pretende redefinir o reconstruir el término, deslindarlo de otros que a veces se emplean en forma indistinta, o revisar las perspectivas desde las cuales se dota de sentido a este concepto. En el capítulo sobre Antecedentes hemos incluido un trabajo que ya nos aproximaba teórica y metodológicamente a las visciditudes que conlleva esta categoría, sobre las cuales volveremos a enfocarnos en los párrafos siguientes.

Veamos por ejemplo las implicancias de considerar el éxito académico como análogo al éxito escolar: “el éxito escolar se asocia en una primera instancia, al rendimiento académico alto” (De la Orden, 1991: 14). Esto supone que, en la medida que el rendimiento académico se expresa a través de las calificaciones asignadas a los estudiantes, éstas se constituyen como el principal indicador de éxito. De tomar esta apreciación al pie de la letra, nuestra investigación perdería gran parte de sentido, pues estaríamos preguntando qué es algo que ya se sabe objetivamente qué es.

Sin embargo, las líneas precedentes también dejan abierta la puerta hacia una problematización del término que ya han procurado atravesar otros estudiosos del tema, dejando al descubierto que “si el éxito escolar se identifica no con el logro de objetivos instructivos específicos que están en la base de lo que normalmente llamamos rendimiento académico, sino con el logro de las grandes metas o fines generales de la educación, tales como preparar para la vida (profesional, social, económica), es decir, la adaptación personal a las condiciones objetivas de la vida incluyendo también la capacidad para modificar estas condiciones, el criterio de éxito escolar se desplazaría en el espacio y el tiempo, asimilándose a variables tales como el éxito profesional, éxito económico, éxito familiar y, subyaciendo a todos, satisfacción personal y, si se quiere, felicidad” (Op. cit: 16).

En este sentido, la correlación entre rendimiento académico alto, representado por altas



calificaciones, y lo que De la Orden llama éxito en la vida, representada por las variables mencionadas (éxito económico y profesional, éxito familiar o satisfacción personal), dada la distancia temporal y la consecuente incidencia de otras variables no parece ser una correlación significativa, o al menos, exacta. Por esta razón, y pese a sus limitaciones, identificar éxito escolar con alto rendimiento académico, vale decir, con producto educativo individual inmediato constatable durante el período escolar en cuestión parece ser una alternativa teórica y metodológica razonable, según el autor citado. Pese a lo cual, a la hora de definir las dimensiones de nuestro objeto de estudio no descuidaremos la presencia de tales variables, procurando estar alerta frente a la injerencia que éstas puedan tener en las representaciones de éxito académico que manifiesten los entrevistados.

Este primer abordaje a la categoría que nos ocupa nos coloca frente a la noción de **perfil profesional** como un factor subyacente, aparentemente de fácil e intuitiva interpretación, y que se emplea de modo flexible, ya que “el término de perfil profesional suele hacer referencia tanto al producto de una experiencia educativa como a las características que posee un sujeto ” (Moreno y Marcaccio, 2014: 130).

Podemos advertir que existen definiciones educativas y también definiciones laborales del concepto perfil profesional. A grandes rasgos, las definiciones laborales comprenden términos como competencias y habilidades, mientras que las educativas destacan el papel de los conocimientos. Según José Antonio Arnaz (1981) el perfil profesional es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. De ese modo, observa este autor, mediante la inclusión en el diseño curricular, por ejemplo, se fomentarían los valores que se necesitan para desempeñarse adecuadamente.

Frente a semejantes apreciaciones nos preguntamos ¿cuáles serían esos valores, aptitudes, capacidades necesarias para desempeñarse como un buen profesional de la educación? ¿Cuáles son las áreas generales de conocimiento que se priorizan en la carrera y en las que se supone deberá adquirir dominio el profesional? Además, en el caso del perfil profesional es importante incluir la delimitación de las áreas o sectores donde se realizará la labor del egresado, los principales ámbitos de la actividad profesional a realizar y las poblaciones o beneficiarios de su labor (Díaz Barriga, 1999). Entonces, ¿en qué medida pensar en el éxito académico no supone pensar si estamos adquiriendo con nuestra formación las cualidades necesarias para desempeñarnos como profesionales? En otras palabras, definir el éxito académico por parte de los estudiantes de carreras docentes tal vez implique la autopercepción de los participantes sobre su adecuación para ocupar un puesto de trabajo específico y complejo como lo es la docencia en educación media. A partir de ahí, entendemos el vínculo entre éxito académico y perfil profesional, como una dimensión interesante de nuestro objeto de estudio, pero sin que ello implique confundir

el alcance de uno y otro, así como tampoco emplearlos indistintamente.

La formulación de estas interrogantes paralelamente al desarrollo teórico que corresponde en esta sección nos parece válida de momento que el éxito académico aparece vinculado a la construcción del perfil profesional por parte de algunos autores. De alguna manera las mismas contribuirán a la delimitación de nuestros objetivos, en el capítulo siguiente.

Otros abordajes reconocen que la complejidad de la categoría éxito académico comienza en su conceptualización, la cual está marcada por una pluralidad de connotaciones: amplia aptitud escolar, buen desempeño académico, alto rendimiento escolar, entre otros. Pero generalmente, las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que en la experiencia docente, en los textos, y en la vida escolar se emplean muchas veces como sinónimos (Edel, 2003). En el mejor de los casos, si pretendiéramos referir el rendimiento académico de los estudiantes es preciso considerar no solamente su desempeño individual inmediato (como concluía De la Orden), sino la manera en que es influido por el grupo de pares, el aula, o el propio contexto institucional.

En este sentido, estudios incipientes como el desarrollado por Cominetti y Ruiz denominado *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género* ya señalaban que “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados” (Cominetti y Ruiz, 1997; citado por Edel). Por lo dicho, debemos reconocer en nuestro estudio que si bien una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse a la noción de éxito académico son las calificaciones escolares, no sería difícil anticipar las limitaciones que tendría nuestra investigación de intentar predecir la dimensión cualitativa del éxito académico a partir de datos cuantitativos.

La discusión en torno a los criterios para definir el éxito académico convoca producciones teóricas que han enfocado el tema a nivel de educación terciaria, específicamente. En tal sentido, se ha procurado establecer una clasificación de los criterios para definir el éxito académico que responda a la singular perspectiva de los distintos involucrados, ya que dependiendo de las diferentes miradas bajo las cuales ha sido estudiado se han propuesto diferentes indicadores para operacionalizar el problema (Rosas Díaz, 1992).

Así, encontramos que desde la perspectiva de los estudiantes el éxito académico puede ser traducido en términos de rendimiento individual cuyos indicadores podrán ser cuantitativos (calificaciones, obtención de la titulación, tiempo dedicado) o cualitativos (desarrollo personal, profesional o económico). Desde las instituciones de educación terciaria, el éxito académico





puede incorporar otros elementos en su operacionalización como por ejemplo los que hablan del prestigio y productividad académica. Se suma a esta complejización del término, el hecho constatado en algunas investigaciones<sup>9</sup> de que “el rendimiento o éxito académico, aún cuando estuviera fielmente expresado en las notas, significaría probablemente cosas muy distintas en las diversas disciplinas universitarias” (Op.cit: 38).

Recordemos aquí el trabajo de López Vicente (2016) incluido en los Antecedentes de nuestra investigación, ya que uno de sus hallazgos reposaba en que la representación de éxito académico puede diferir según el método y la fuente de información, sobre todo si se consideran métodos cualitativos como por ejemplo las entrevistas en profundidad. En síntesis, el relato de los estudiantes evidenciaba que hay otras formas, aparte de los que se tienen en cuenta en pruebas estandarizadas, trayectorias académicas y calificaciones, de representar el éxito y el fracaso escolar.

Por todo lo dicho parece conveniente haber ubicado nuestra indagación en un marco teórico que dé cuenta de la necesaria relativización del concepto de éxito académico, sobre todo a instancias de evitar reduccionismos y simplificaciones que pudiesen sesgar nuestra tarea.

9 En materia de estudios predictivos del éxito académico Ricardo Rosas Díaz (1992) creemos que realiza una buena síntesis. Sobre todo porque reconoce las limitaciones del relevamiento empírico realizado en las universidades chilenas, donde el alumnado pasa por políticas de selección muy estrictas y la predicción de indicadores de éxito académico pasan a constituir instrumentos de validación de dichas políticas. Ver referencia bibliográfica.

## Capítulo 3

### Problema de investigación

#### 3.1 Problema

El problema de investigación en nuestro trabajo radica en las representaciones acerca del éxito académico que construyen los estudiantes de carreras que habilitan para la docencia y sus implicancias en cuanto a la construcción diferencial que realicen varones y mujeres.

La construcción de nuestro problema supone valorar, en los discursos de los entrevistados, la prioridad otorgada a distintos componentes y distintas percepciones vinculadas al éxito académico, lo que a continuación procuraremos identificar como dimensiones de nuestro objeto de estudio. Asimismo, por tratarse de una problemática compleja en la que se estará trabajando sobre una categoría en construcción por parte de los actores, no se descarta la eventualidad de que la noción de éxito profesional se incorpore a nuestro problema de investigación mediante conexiones que puedan inferirse a propósito de algunas definiciones de éxito académico, siempre atentos a lo que una mirada en clave de género pueda revelar.

#### 3.2 Dimensiones

Así planteado nuestro problema de investigación conviene establecer prioridades, las cuales están en cierta medida definidas por cinco grandes dimensiones mediante las que trataremos de reconstruir nuestro objeto de estudio a partir de los discursos captados mediante las entrevistas. La priorización temática que aquí mencionamos y que asumiremos como dimensiones de nuestro problema, ha sido inducida por el marco teórico desarrollado en esta investigación, siendo posible incluso en los antecedentes (concretamente en un trabajo sobre éxito académico a nivel universitario que allí se comenta y, también, las investigaciones sobre éxito escolar en liceales efectuadas por quien suscribe) encontrar referencias conceptuales y teóricas a las mismas.

Sin perjuicio de lo anterior, corresponde a continuación explicitar la definición, pertinencia y vinculación de estas dimensiones entre sí y con respecto a nuestros objetivos.

La primera dimensión a explorar serán los **motivos para elegir la carrera docente**, sea ésta entendida como opción laboral, profesional o académica, y qué lugar ocupa allí la idea de vocación. Los trabajos de Bochia y Previale (2011) referidos en los antecedentes nos condujeron a suponer que la importancia dada a lo vocacional en la elección de carreras docentes es un

elemento que incide de algún modo en la representación del éxito académico. Este factor, la vocación, se presenta si no decisivo, al menos muy significativo para comprender las expectativas de éxito que construyen los estudiantes, teniendo en cuenta que los trayectos académicos que eligen hombres y mujeres no están eximidos de condicionamientos vinculados a los mandatos de género.

En tal sentido, detener la mirada en la casuística particular que aporten los relatos acerca de los procesos de elección de la carrera docente supone la posibilidad de valorar en qué medida, y a pesar de poder elegir la carrera a estudiar, aun así los estudiantes trasladan los mandatos de lo femenino y lo masculino en su elección y expectativas de éxito, tal como se desprende de la línea teórica en que se ubica nuestro enfoque.

La segunda dimensión seleccionada para nuestro estudio es la identificación, por parte de los estudiantes, de aquellas **cualidades que la formación docente recibida durante la carrera estimula o fomenta**. Nos proponemos aquí posar la mirada en aquello que los estudiantes perciben como las cualidades, actitudes, y comportamientos que la formación exige y pondera para desempeñarse exitosamente, desde lo curricular y desde lo institucional. La información obtenida en este sentido posibilitará establecer una correlación entre expectativas propias y expectativas institucionales acerca de lo que es ser un “buen estudiante de formación docente”, siempre desde la percepción de los estudiantes. Semejantes apreciaciones acerca de cuáles serían esos valores, aptitudes, y capacidades necesarias para desempeñarse como un buen estudiante, suponemos que pueda superponerse en algún punto con aquellas cualidades que se espera de un profesional de la educación, lo cual nos conduce a definir una tercera dimensión en nuestro estudio, estrechamente vinculada a ésta.

La tercera consiste pues, en la **relevancia atribuida a ciertas áreas disciplinares** o tipos de saberes. Esta dimensión, articulada con las dos anteriores, nos permitirá relacionar la categoría de éxito académico con, por ejemplo, el perfil profesional que construyen los futuros docentes en función de los saberes a los que dan prioridad en su carrera. Creemos que lo anterior deviene al considerar cuáles son las áreas generales de conocimiento que se priorizan en la carrera y en las que se supone deberá adquirir dominio el futuro docente, desde la percepción estudiantil.

Ya en el marco teórico de nuestro trabajo, a propósito de las conexiones entre éxito académico y éxito profesional, nos preguntábamos en qué medida pensar en el éxito académico no supone pensar si se está recibiendo con esta formación las cualidades necesarias para desempeñarse como profesionales de la enseñanza, o más aún, si se poseen dichas cualidades. Dicha interrogante se traduce en la segunda y tercera dimensión operativa de nuestro problema, sin desconocer que la construcción de la categoría éxito académico tal vez interpele, al incluir estas

miradas sobre el tema, la autopercepción de los participantes sobre su adecuación para ocupar un puesto de trabajo específico y complejo como lo es la docencia en educación media. Por este motivo entendemos el vínculo entre éxito académico y perfil profesional, como un dato interesante a ser relevado, pero sin que ello implique confundir el alcance de uno y otro, así como tampoco emplearlos indistintamente.

En suma, si la primera dimensión nos permitirá valorar las expectativas propias respecto a la docencia, la segunda y tercera nos darán insumos para comprender su visión acerca de las expectativas institucionales.

La decisión de incorporar una cuarta dimensión acerca de la percepción de los **cambios necesarios para optimizar la formación docente** responde a la intención de distinguir y contrastar los modos en que varones y mujeres perciben y jerarquizan las dificultades o carencias en esta propuesta educativa, lo que permitirá inferir, cuidadosamente, qué clase de obstáculos institucionales detectan varones y mujeres, diferencialmente, para la obtención del éxito académico. Ya lo decía Bonder, el fenómeno de espejismo que se ha generado en el sistema educativo promueve un insensible y paulatino abandono de la problematización de aquellos problemas que se dan por obvios y como tal, no requeriría mayores atenciones. Pues bien, esta mirada sobre las posibles deficiencias temáticas, metodológicas o institucionales que deberían ser atendidas en la carrera posibilitará determinar en qué medida se percibe la invisibilización o silenciamiento de la problemática de los géneros en la formación recibida, pudiendo emerger en dicha oportunidad la consideración acerca de la infravaloración de las percepciones y experiencias femeninas, al decir de Dale Spender (1981).

Para definir la implicancia de esta dimensión en la construcción de nuestro problema ha sido motivador el trabajo de Fioretti (2002) referido en los antecedentes, a partir del cual se infería la reproducción del silenciamiento del aporte epistemológico de las mujeres mediante la ausencia de estos contenidos en la propuesta curricular de formación de futuros docentes. Pues bien, proponemos en nuestro estudio que los entrevistados identifiquen, valoren y manifiesten qué clase de mejoras podrían introducirse en su carrera, lo que dará la posibilidad de percibir en qué medida el silenciamiento o invisibilización femenina es registrado por ellos. Creemos que estos insumos pueden complementar los hallazgos más directamente involucrados con las representaciones de éxito académico así como ampliar los márgenes interpretativos con perspectiva de género.

Finalmente, la quinta dimensión está definida explícitamente como **las representaciones de éxito académico** que manifiesten los entrevistados en su discurso. La naturaleza diversa de los indicadores de éxito y la igualmente diversa valoración de los procesos frente a los resultados

serán algunos de los indicadores que nos permitirán, mediante una apropiada labor interpretativa, reconstruir el sentido de los discursos.

Recordemos que en nuestro marco teórico observamos la categoría éxito académico como construcción que no supone un rendimiento académico alto en forma excluyente, a tal punto que algunos autores lo identificaban con “éxito en la vida”, e incluso, “felicidad” (De la Orden (1991), en atención al logro de las grandes metas de la educación. De ese modo, esta dimensión del problema permitirá vislumbrar qué lugar se otorga a los aspectos cuantitativos que definen el éxito académico y cuál se reserva a esas otras formas de representar el mismo fenómeno en el que pesan las expectativas sociales, las institucionales y las propias, así como también detectar en qué medida aparece vinculado a la construcción del perfil profesional en lo que supone una extensión de los márgenes temporales de duración de la carrera; extensión que, de producirse, corre por cuenta de los entrevistados.

La representación del éxito académico en forma diferencial por parte de varones y mujeres, de ser constatada, creemos que podría revelar zonas de quiebre con respecto a visiones que neutralizan esas diferencias como producto de la cultura androcéntrica que persiste en nuestros centros de formación docente.

A partir de la articulación y priorización de estas dimensiones, formulamos los objetivos generales y específicos que se detallan a continuación.

### 3.3 Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Identificar y comparar en qué medida las representaciones de éxito académico que construyen los futuros profesores, maestros, licenciados en educación física y educadores sociales de nuestro país, están influenciadas por estereotipos de género.

Objetivos específicos:

- a) registrar cómo se articulan las expectativas de éxito académico de los estudiantes con las exigencias académicas, formales, y curriculares de la institución.
- b) examinar cómo se combinan las representaciones de éxito académico con otras construcciones vinculadas al perfil profesional, según el género de los entrevistados.

c) distinguir qué aspectos intervienen en la noción de éxito académico según los estudiantes, desde una perspectiva de género.

d) analizar en qué medida la invisibilización respecto a la problemática de los géneros en la carrera es percibida por los estudiantes.

### 3.4 Hipótesis

En atención a la cuestión epistemológica en la que se posiciona nuestro trabajo, hemos de recordar la premisa de que la ciencia no es neutral. Esto supone que tampoco lo son los procesos de selección de objetos de investigación, y en consecuencia tampoco lo serían los dispositivos y metodologías de enseñanza, los recortes de contenidos y los discursos legitimantes de “buenas prácticas” pedagógicas. La vida institucional de los ámbitos de formación docente (en tanto centros de educación superior) no se encuentra entonces al margen de las relaciones sociales de poder ni, por lo tanto, al margen de la disputa por la hegemonía. Dichas premisas sustentan la principal motivación de esta indagación.

En términos metodológicos, nuestra hipótesis inicial supone que las expectativas académicas, profesionales y pedagógicas que vehiculizan las representaciones de éxito académico de los futuros docentes están matizadas por una cultura de corte androcéntrico, tal como lo hemos precisado en nuestro marco teórico.

En tal sentido, ubicamos nuestra hipótesis en un plano teórico condicionado por las lecturas realizadas y los antecedentes relevados, los cuales han permitido visualizar una relativa presencia curricular<sup>10</sup> de la problemática de género en algunas carreras de formación docente, no obstante lo cual el silenciamiento de la experiencia de las mujeres al que también hicieramos referencia en el capítulo precedente, y también de la de otras subjetividades que se alejen de la heterosexualidad obligatoria integra el dispositivo escolar de la cultura androcéntrica. Así, el silencio respecto a la problemática de género y el sello cultural androcéntrico en instituciones de formación docente multiplica la potencia del dispositivo hacia generaciones y generaciones.

10 En los institutos de formación docente la temática de género y educación se ve tangencialmente o se lo trabaja como un contenido más, pero no se propone el atravesamiento en las unidades ni se la desarrolla dentro de una materia o trayecto (Pedroza de Fasce, 2007).

## Capítulo 4

### Encuadre metodológico

*“La interpretación es una lectura: escucha de una realidad que habla”.*

*(Ibáñez, 1979: 350-351)*

En el entendido de que la visión epistemológica sobre el mundo social incide en la lógica del diseño de investigación e incluso en la definición del problema, debemos decir que este proyecto pretende aportar a la reconstrucción de sentido y a la comprensión interpretativa del problema a investigar, postura analítica que se procurará fundamentar a continuación.

La elección de una alternativa metodológica adecuada para este emprendimiento supone la cristalización del análisis cualitativo. La perspectiva cualitativa, y por ende las técnicas que le son propias, atiende precisamente a la complejidad del objeto a estudiar y la necesidad de abordarlo desde múltiples enfoques. En este sentido, creemos que la indagación en torno a las percepciones subjetivas y, más aún, la reconstrucción del sentido de los discursos, parece demandar un perfil metodológico con esas características.

Con este enfoque, los discursos serán analizados sin perder de vista sus contextos de producción, teniendo en cuenta los agentes manifestantes y los espacios comunicativos concretos que arman y enmarcan los discursos (Wilson, 1990). Obedece a esta perspectiva (la cual lejos está de ser una premisa exclusiva de los enfoques de género) la intención de realizar la reconstrucción del sentido de los discursos, comprenderlos en el contexto y en la historicidad de sus planteamientos<sup>11</sup>. Así pues, en atención a que los procedimientos cualitativos de investigación toman como objeto el lenguaje, se pretende interpretar el sentido de los discursos.

11 Se trata pues, de observar cómo la tradición discursiva asentada en un paradigma determinado construye los discursos y cómo los discursos reproducen una subjetividad carente de neutralidad.

#### 4.1 Técnica de recolección de datos y perspectiva analítica

Ahora bien, hemos empleado en líneas precedentes la noción de discurso sin desconocer la polémica en torno a su valor epistemológico, dado que “el discurso pareciera resultar un fenómeno amorfo y maleable acorde al tipo de contenido que expresa, de indudable parentesco lingüístico pero migrante hacia cualquier disciplina que haga suyo el interés por su análisis” (Pérez Daniel, 2008: 226). No obstante, los discursos recogidos para esta investigación mediante entrevistas serán definidos desde una perspectiva pragmática como “prácticas sociales vehiculizadas por usos orales o escritos del lenguaje, destinadas a producir significado o sentido en contextos socio-culturales dados” (Graña, 2010: 60). En aras de lograr esa lectura de una *realidad que habla*, como indica el paratexto de este capítulo, y comprender algunos fenómenos del mundo social, se procederá al estudio científico de los discursos recogidos.

En tal entendido llamaremos *unidades de análisis* a los discursos concretos obtenidos mediante **entrevistas en profundidad**. Éstas constituyen la herramienta cualitativa que se prevé emplear en la fase de recolección de datos, técnica que implica un acercamiento a la figura del sujeto entrevistado en tanto vocero de una categoría social<sup>12</sup>. Inmersos pues en la tradición weberiana de la llamada sociología comprensiva, la entrevista resulta una herramienta apropiada para aproximarnos a los entramados sutiles y complejos que hacen al comportamiento social y, en atención al tema de nuestra investigación, conocer las percepciones de los actores. El empleo de la entrevista presupone entonces, que “el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos...” (Blanchet 1989: 92; citado por Graña) .

Hemos llamado unidades de análisis a los discursos concretos que quedarán plasmados en las entrevistas, cuyo registro además, denominaremos texto. Dicho registro en nuestro caso se hará mediante grabación y transcripción de la palabra de los actores, lo que convierte al texto en un soporte de los discursos producidos. Asimismo sostiene Graña: “La inteligibilidad del texto de las entrevistas debe ser reelaborada por el investigador. Esta reelaboración no es sinónimo de reconstrucción “objetiva” de un sentido perdido o subyacente: por el contrario, se deberá poner en pie una estrategia analítica vertebrada por los propósitos de la investigación” (2010: 65). Vale decir entonces que mediante el proceso interpretativo del material recogido se pretende reconstruir el sentido de los discursos que anunciáramos párrafos más arriba.

Nos ocuparemos ahora de fundamentar la elección de la perspectiva analítica a la cual someteremos las unidades de análisis, ya que sobre este punto existen enfoques que, al menos

<sup>12</sup> No se pretende perder de vista que, cuando el sujeto se presenta ante otros, su desempeño tenderá a incorporar e ilustrar los valores que espera sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia (Delgado y Gutiérrez, 1995). Por este motivo, dicha técnica de investigación social resulta especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los sujetos en sus grupos de referencia.



en principio, difieren: nos referimos al Análisis de Contenido y al **Análisis del Discurso**.

En tal sentido, la interpretación de textos nos conduce a reconocer el aporte metodológico del Análisis de Contenido, técnica de investigación ampliamente aceptada y empleada para el análisis de entrevistas. Sin embargo, la oportuna historización de esta herramienta, llevada a cabo por Graña en su tesis de doctorado, permite apreciar el afán objetivista y la pretensión de neutralidad de este enfoque, por cuanto parece limitarse, al menos en su fase más temprana, “al nivel analítico informacional-cuantitativo del texto; éste es explorado en tanto conjunto de palabras, procurando identificar reiteraciones y asociaciones posibles” (Graña, 2010: 68).

Pero el uso de esta herramienta admite también otras lecturas. Así, formulaciones como las de Alonso (1998) o Krippendorff (1990) revelan una matización importante respecto a la existencia de cierto trabajo interpretativo del investigador que ahora es capaz de visibilizar contenidos latentes, aportando así a la construcción del objeto. “El propósito de acometer la interpretación de un texto equivale a una confesión: la comunicación social humana es polisémica, su sentido no está dado” (Krippendorff 1990: 30, citado por Graña) . Como se verá, estamos ante dos maneras de concebir el Análisis de Contenido: una fase temprana de corte cuantitativista en la que se destaca su afán normalizador y sistematizador, y una etapa posterior en la que cobra protagonismo la actividad de interpretación de significados que soporta el texto (en nuestro caso: la transcripción de entrevistas). Visto así, las diferencias entre Análisis de Contenido y Análisis del Discurso, parecen acortarse. Precisamente por colocar el énfasis en la labor interpretativa, es que la técnica de análisis de datos que hemos elegido para esta investigación es el Análisis de Discurso, sin desdeñar la aplicabilidad, eventualmente, del otro tipo de análisis cuando los propósitos de nuestra labor o el tipo de material recogido así lo requiera.

Las decisiones metodológicas que hemos expuesto nos colocan frente a una búsqueda de significados orientada rigurosamente por los propósitos de nuestra investigación, de lo que se infiere pues, que cada interpretación es única, así como lo son las categorías formuladas en su proceso:

“Cada vez que estamos haciendo una investigación estamos creando las categorías de la misma, independientemente de que esas categorías están formuladas, o inventadas por otro autor como categorías genéricas, pues el investigador al utilizarlas en su esquema interpretativo las está reinventando en el mundo concreto de la realidad que investiga” (Alonso 1998: 217).

## 4.2 Trabajo de campo y la selección de la muestra

Los institutos seleccionados para la investigación fueron:

- El IFD de Maldonado, donde se dicta la carrera Magisterio.
- El CERP del Este, ubicado en Maldonado, donde se dictan los Profesorados y la carrera Educación Social.
- El ISEF sede Maldonado, donde se dicta la Licenciatura en Educación Física como parte de la oferta académica del Centro Universitario Regional Este- UdelaR.

La selección de los centros educativos donde se recogió la muestra responde a que la autora de la investigación reside en el departamento de Maldonado lo cual facilitó la movilidad requerida en el trabajo de campo. Además, se ha desempeñado como docente en los tres institutos, lo cual favoreció el acceso y el intercambio con las autoridades y con los y las estudiantes. Asimismo, las dos ayudantes que colaboraron en la realización de las entrevistas también residen en el departamento.

El trabajo de campo fue realizado en diversos espacios dentro del centro de estudios correspondiente a cada carrera, a excepción de cinco casos. Tres de esas entrevistas fueron realizadas por Skype a pedido de los entrevistados, considerando que su residencia habitual no era en el departamento de Maldonado sino en Montevideo. Las dos entrevistas restantes, hechas también a estudiantes varones, fueron concretadas vía correo electrónico dado que no fue posible lograr la presencialidad por diferentes motivos, en cuyo caso hubo un proceso de intercambio de correos destinado a obtener aclaraciones y desarrollo de algunos pasajes en las respuestas.

Inicialmente nuestra investigación contemplaba tres carreras: Magisterio, Profesorado y Licenciatura en Educación Física<sup>13</sup> para abarcar los dos primeros niveles de enseñanza (Primaria y Secundaria). No obstante, se creyó conveniente incorporar la carrera Educación Social por dos razones:

- por haber pasado a la órbita de la Formación Docente impartida por la ANEP desde 2011, tal como prevé la Ley de Educación 18.437;
- por compartir el centro de estudios (CERP del Este) y el tronco común de asignaturas generales con los estudiantes de Profesorado.

Estaba previsto efectuar 45 entrevistas, pero tras la incorporación de la carrera Educación

<sup>13</sup> Recordemos que la Educación Física está incorporada a los programas escolares y liceales, para lo cual tiene su espacio curricular y docentes propios. Dichos docentes no son, actualmente, titulados por ANEP, ya que el organismo no tiene una carrera con este perfil, sino que son licenciados formados por el ISEF- UdelaR.

Social las entrevistas realizadas ascienden a 60. El criterio para seleccionar a las y los entrevistados supuso únicamente que se tratara de estudiantes avanzados, por lo cual se invitó a participar a todos los y las estudiantes de tercer y cuarto año de cada carrera. Con la autorización correspondiente se procedió a informar y convocar a los y las estudiantes a participar de las entrevistas y quienes se acercaron lo hicieron por su propia voluntad. En cada carrera se entrevistó a un total de 15 estudiantes, buscando la equivalencia en la cantidad de hombres y mujeres, lo cual supuso una dificultad que no fue fácil resolver: la escasa cantidad de estudiantes varones en Magisterio y, en menor medida, Educación Social.

Para fundamentar el tipo de muestra escogido es necesario recordar que se pretende captar la construcción diferencial entre los géneros, y por lo tanto se debió contar con una cantidad igual o muy similar de entrevistas para llegar al **punto de saturación** en que una entrevista más ya no agregaría nada significativo a nuestra indagación. No es ésta una muestra ponderada según sexo atendiendo a la proporción de ambos en el universo real, sino que se trata de alcanzar cantidades iguales (o muy similares) de varones y mujeres. Claro está que, una vez llegada a ciertas conclusiones, estas se aplicarán a un universo donde la proporción de varones es mucho menor. Por ello, que los varones sean menos numerosos que las mujeres en las carreras docentes no afecta en nada la cantidad de entrevistas necesarias para aprehender con suficiente precisión, amplitud y representatividad, aquellos rasgos que se busca identificar.

Para la realización del trabajo de campo se contó con dos ayudantes. Se trata de una estudiante avanzada de Magisterio (ex alumna de la investigadora) y una licenciada en Ciencias de la Comunicación que en ese momento se desempeñaba como ayudante de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CURE. Ambas ayudantes tuvieron una instancia de acercamiento al proyecto de investigación, principalmente al encuadre metodológico. Se les encomendó la realización de las entrevistas en el IFD y en el ISEF. En el CERP las entrevistas corrieron por cuenta de la investigadora.

En todos los casos la autora de la investigación se encargó de establecer el contacto con las autoridades de cada centro educativo, poniendo en su conocimiento las características del trabajo a realizar e identificando debidamente a las ayudantes.

Cuando el entrevistado accedió, las entrevistas fueron grabadas en audio; en los casos en que éste no accedió fueron realizadas por la autora de la investigación y registradas por escrito. Se garantizó que sus opiniones no serían identificadas y que a lo largo del informe no se podrían atribuir visiones y opiniones a ninguna persona, salvo por la pertenencia a un género y una carrera, por ejemplo:



ES1F= Educador Social, entrevista número 1, femenino .

Esta garantía de anonimato permitió (aunque no siempre fue decisiva la aclaración) que los entrevistados se explayaran y aportaran sus opiniones libremente.

A continuación esbozaremos algunas variables sociodemográficas en el perfil de los estudiantes de carreras docentes. Para ello nos apoyaremos una vez más en el *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente* (ANEP, 2012). En este informe se dedican varios capítulos a definir las características de los estudiantes de formación docente (no se incluyen los estudiantes del ISEF), no obstante nos detendremos sólo en algunas variables que, en función del objetivo de nuestra investigación, podrían tener un impacto significativo en la percepción de los actores entrevistados.

La población que ingresa a las carreras de formación docente es heterogénea en materia de edad. “En general, la mayoría ingresa a los CFD después de los 20 años, y un grupo significativo después de los 30, sobre todo en la cohorte 2008” (Op.cit: 39).

El cambio que impone el Plan 2008, que elimina los requisitos de edad para ingresar a los CFD tiene un impacto fuerte en las generaciones posteriores. En tal sentido, los Cerp son los institutos que reciben más estudiantes recién egresados de los bachilleratos, Magisterio le sigue en este aspecto ya que alrededor de 4 de 10 ingresan con 20 años o menos, y es también el que presenta menos población mayor de 30 años. Sin embargo, en el caso de los Cerp es preciso hacer la distinción entre los Profesorados y la carrera Educación Social, pues el promedio de edad se incrementa significativamente al observar los ingresos de ésta última.

Es de suponer que este perfil etario tiene sus consecuencias en la percepción de los temas sobre los que propone dialogar nuestra entrevista: hemos constatado que cuanto mayores son los y las entrevistadas mayor es el desarrollo y complejidad que se aprecia en las respuestas, en el entendido que se refieren problemáticas más profundas y se presentan interesantes oportunidades para el intercambio. Debemos señalar, no obstante, que todas las entrevistas fueron efectuadas a estudiantes que están cursando 3° o 4° año de la carrera, lo cual constituye un grado de avance y conocimiento del plan de estudios que hemos creído necesario para posibilitar una reflexión con soporte argumentativo.

En segundo lugar, señalamos que el perfil del estudiantado de formación docente es predominantemente femenino en Magisterio y en Educación Social. Por esta razón, el trabajo de

campo se ha visto muy dificultado para lograr un número equivalente de estudiantes hombres y mujeres, principalmente en Magisterio, donde debimos contactar estudiantes de otros CFD para completar la muestra. Esta feminización de la matrícula tiene menos asidero en los Profesorados y casi no existe en la Licenciatura en Educación Física<sup>14</sup>.

Aunque también hay predominio femenino, el peso de los hombres es relativamente más importante en los Profesorados del Cerp, llegando a representar casi un tercio de la población. En tercer lugar referiremos que la mayoría de los estudiantes de los centros de formación docente y el ISEF proviene de instituciones secundarias públicas, ya que según datos del Anuario Estadístico del MEC (2009), el 15% de los y las estudiantes que cursan Educación Media Superior lo hacen en instituciones privadas, mientras que entre quienes ingresan a los CFD (recordemos que no está incluido el ISEF aquí), apenas el 10% provienen de instituciones privadas, lo cual podría indicar que estas carreras resultan menos atractivas para el público que concurre a instituciones privadas de educación secundaria. “la mayoría de los estudiantes de los centros de formación docente proviene de instituciones secundarias públicas (y sobre todo del interior)” (ANEP, 2012: 43).

Esto sería un primer indicio del origen socioeconómico (predominantemente medio y medio bajo) de la población que opta por las carreras de formación docente. Pero la procedencia de una institución privada o pública parecería incidir un poco en el trayecto de la carrera, pues entre los que finalmente egresan la proporción de estudiantes que provienen de instituciones privadas es un poco mayor que entre aquellos que abandonaron la carrera y también es un poco mayor en los centros de formación docente del interior (objeto de nuestro estudio) que en la capital (ANEP, 2012).

En relación al perfil sociodemográfico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física poco podemos agregar más allá de la sensible juventud que presenta esta población en relación al promedio de edad de las otras carreras de formación docente. No fue posible encontrar información actualizada acerca de los porcentajes de estudiantes según tramo etario, ni de su constitución familiar, ni del nivel educativo de los padres, pues el VII Censo de Estudiantes de Grado 2012 publicado por la UdelaR no discrimina los resultados por servicio sino que los presenta y analiza en forma global.

14 Al momento de realizar las entrevistas a los y las estudiantes del ISEF existe una cantidad de cupos fijos para el ingreso equitativo de hombres y mujeres. A en 3° y 4° año, la presencia de mujeres es sensiblemente mayor ya que el abandono o rezago, que es muy escaso en relación a cualquier carrera universitaria o de formación docente, se concentra más en la población masculina.

## Capítulo 5

### Descripción y análisis de la información

En este capítulo procederemos a presentar los datos recabados mediante el trabajo de campo. La presentación de los mismos se hará en forma gráfica, de tal modo que sean fácilmente perceptibles por el lector los siguientes elementos: la dimensión a la que corresponden los datos presentados, los principales indicadores, la carrera y el género de los entrevistados. Cada dimensión se corresponde con una pregunta efectuada en las entrevistas. Asimismo, en cada celda se podrá apreciar la cantidad de entrevistas que hicieron referencia al indicador correspondiente. Los cuadros tendrán dos partes, una con las respuestas emitidas por mujeres y otra para varones, que serán mostradas en forma consecutiva.

Tras esa presentación, procederemos a analizar la información en clave descriptiva al comienzo y, a medida que el análisis lo requiera, nos moveremos dentro de una lógica interpretativa dentro de los márgenes específicas de cada dimensión, dejando para el siguiente capítulo las consideraciones generales.

Las entrevistas se abren con una interrogante sobre la cual los entrevistados suelen explayarse bastante, evocando argumentos oscilantes y cargados de recuerdos de una etapa que en algunos casos se visualiza como lejana y confusa. Desde ya señalaremos que si bien las respuestas no presentan una marcada distancia, es posible identificar matices que permiten reconocer tendencias, a veces tendencias por géneros y otras veces por carrera. Sujetos a los objetivos de nuestra investigación nos enfocaremos en las primeras, aunque no perderemos de vista las segundas.

#### 5.1 Primera dimensión: Elección de la carrera docente

- Nota1: los números en cada celda responden al número con el que se identifica cada entrevista. Así léase el Cuadro 1A, por ejemplo: en Magisterio, hay cuatro entrevistas a mujeres donde se hace referencia a una Motivación Externa para escoger esa carrera (son las entrevistas número 1, 2, 5 y 6).
- Nota 2: en una misma entrevista pueden encontrarse alusiones a más de una categoría.



### Mujeres (cuadro 1A)

	Motivación externa (alguien sugiere, estimula o inspira)	Interés por el tipo de conocimiento a enseñar (la especialidad)	Gusto por la interacción con niños y adolescentes	Reconstrucción, cambio, e interés por lo social	Desconocimiento, o arribo casual a la carrera	No fue la primera opción académica	Vocación	A pensar de...
Mag.	1,2,5,6	--	1,5,4,6	3	--	1,3,7	--	-
Prof.	5,6,7,8	1,4,3,2,8	3	--	7,5	6,7,8,5	1	-
Ed. Física	2,3,4,6	3,5	1	--	--	1,2,5,7	--	-
Ed. Social	--	--	--	1,7,4,2,5,8	6	1,5	--	-

### Hombres (cuadro 1B)

	Motivación externa (alguien informa, sugiere, estimula o inspira)	Interés por el tipo de conocimiento a enseñar (la especialidad)	Gusto por interacción con niños y adolescentes	Reconstrucción, cambio, e interés por lo social	Desconocimiento, o arribo casual a la carrera	No fue la primera opción académica	Vocación	A pensar de...
Mag.	--	--	1,6,8	2,4,6,7	3,5	4,8	--	1,5,7,8
Prof.	4	6,1,2,4,5,7	5,7	3	4,7	--	-	--
Ed. Física	1	7,3,8,5,1,2,6	5	--	1,8	--	6	--
Ed. Social	--	--	5	1,4,5,6,7,3	5,4,6,7	2	--	5,6,7

### La motivación externa

Las respuestas de las futuras maestras, profesoras y licenciadas en educación física evidencian la importancia de un “otro” al cual llamaremos agente motivador, y que supone algún tipo de influencia al momento de realizar la elección de la carrera. Este agente, generalmente un familiar o un amigo o un docente, incide en la opción académica de dos formas: explícita o implícitamente. Esta constatación dista mucho de ser considerada una tendencia significativa en los discursos de los varones, como se puede apreciar en el cuadro 1B.

Encontramos una motivación externa explícita cuando las entrevistadas evocan la presencia de alguien que sugirió o informó sobre la posibilidad de dedicarse a la docencia, o incluso cuando tratándose de una amiga realizan (con mucha antelación, a veces) la elección conjunta de la carrera:

*“llegué por mi hermana que tiene diez años más que yo (...) y volvimos juntas a terminar la carrera” (I2F)*

*“hicimos el liceo juntas y siempre hablamos de que ambas queríamos ser maestras y tá” (M5F)*

*“porque tenía una compañera con la que entrenábamos juntas” (I4F)*

La motivación externa además es implícita, decimos, cuando en las razones para tomar la opción académica se incluye una figura docente que no necesariamente es recordado por sus cualidades profesionales, pero sí por haber ejercido una influencia que, al ser evocada, se impregna de elementos emocionales o afectivos. A diferencia de los casos citados más arriba, aquí no hay información previa sobre la carrera ni una sugerencia explícita por parte de terceros:

*“llegué por la madre de un amigo, que fue maestra” (M2F)*

*“mis profesores de educación física que tuve a lo largo de la escuela y el liceo” (I6F)*

Pero esta marcada presencia de un “otro” que emerge en los discursos para explicar la elección de la carrera no se muestra en las respuestas de las futuras educadoras, en ningún caso.



### El interés por la especialidad

Para las estudiantes de Profesorado, la elección de la carrera obedece en buena medida (5 de las 8 entrevistadas lo mencionan) al gusto por la especialidad<sup>15</sup>, es decir, la asignatura que van a enseñar, siendo constatable también el discurso de los varones. Este gusto por la especialidad aparece combinado con otros componentes de presencia variable en los discursos, pero lo que se mantiene (incluso es nombrado en primer lugar) es la especialidad:

*“me gusta la Geografía y el contacto con el adolescente” (C3F)*

*“quería ser maestra o profe de canto o de gimnasia, hasta que tuve Literatura por primera vez (...) siempre me gustó mucho leer” (C1F)*

Por su parte, las estudiantes de la carrera Educación Social<sup>16</sup> refieren ese interés por el conocimiento específico de la carrera como un interés por “lo social”, categoría en la que ellas agrupan componentes de diversa índole y cuya complejidad brindaría insumos para una nueva línea de investigación que repose en las representaciones de “lo social” entre estudiantes de esta carrera. En principio, los componentes de lo que ellas llaman “lo social” alude a la existencia de un sujeto pedagógico vulnerable y la flexibilización de los formatos educativos. A modo de ejemplo, veamos cómo el interés por lo social constituye para las entrevistadas una de las razones más importantes en la elección de su carrera:

*“me interesaba hacer algo que pusiera en juego un otro, trabajar con personas en situación de vulnerabilidad” (ES1F)*

*“porque me interesa el tema social (...) y la necesidad de contribuir a cambiar la concepción de la misma en el correr de la historia como mecanismo de dominación de unos hacia otros” (ES7F)*

*“me interesa educar pero no en un ámbito tan formal” (ES4F)*

Por otra parte, el discurso de los varones respecto a las razones para la elección de la carrera docente confiere cierto privilegio al interés por lo específico disciplinar sólo si observamos las carreras de Profesorado y Educación Física. Se trata de la especialidad a enseñar, aunque esta tendencia no se constata en los futuros maestros ni en los educadores, tal vez por la dificultad estudiantil para consignar qué es lo específico del saber a enseñar en estas dos profesiones debido a la diversidad de áreas y disciplinas que integran ese saber. Los estudiantes

<sup>15</sup> Las entrevistadas en el CERP pertenecen a los profesorados de: Inglés, Geografía, Literatura e Idioma Español.

<sup>16</sup> Recordamos que la carrera de Profesorado y la de Educación Social se dictan conjuntamente en el CERP, pues ésta última pasó a la órbita del Consejo de Formación en Educación de la ANEP en el año 2008.

de profesorado manifiestan el gusto por “su” especialidad<sup>17</sup> en primer término y luego aluden algunos, como lo hicieron las mujeres, al interés por la docencia o aspectos más concretos vinculados a la tarea docente. En el caso de los futuros licenciados en Educación Física las respuestas son aún más contundentes a la hora de priorizar lo deportivo frente a cualquier otro componente de la profesión (como podría ser lo pedagógico) y también se enfatiza, más que en otras carreras, el gusto por lo deportivo desde edades tempranas como justificación “obvia” de la elección académica actual:

*“primero que nada me gustaba el deporte, desde chico siempre jugaba al fútbol” (I1M)*

*“yo toda la vida hice deportes y entrené muchos años y quería estudiar algo de entrenamiento” (I2M)*

*“toda la vida me gustaron los deportes y nunca pensé hacer otra cosa que esto” (I7M)*

Por su parte, los futuros educadores sociales refieren un interés por “lo social”, tal como sus compañeras de carrera, pero al ser indagados respecto a lo que esa categoría representa para ellos encontramos una sensible diferencia. Si bien persiste en los entrevistados la idea de trabajar con un sujeto pedagógico vulnerable, en condiciones sociales desfavorecidas y con dispositivos escolares menos rígidos que en la educación formal, se pone de manifiesto el desconocimiento y la curiosidad que despierta en ellos la especificidad de la carrera. El siguiente ejemplo resulta bastante ilustrativo:

*“elegí la carrera de rebote, sabía que mi vocación era algo relacionado a lo social, pero no tenía conocimiento de la carrera. Un día vine al Cerp y me contaron de la carrera, comencé, me gustó y hoy en día sigo” (ES4M)*

### La segunda opción académica

Así como la influencia de un agente motivador en la elección de las mujeres se constata sólo en tres de las cuatro carreras relevadas, veamos a continuación un factor que en mayor o menor medida se presenta en las cuatro (casi la mitad de todas las entrevistadas): la elección de la carrera docente como segunda opción, vale decir, tras haber transitado ya por otra propuesta académica terciaria. Si embargo, este indicador no constituye un dato significativo en los discursos de los varones.

Ahora bien, deteniéndonos en el discurso de ellas, vemos que dentro de esas elecciones previas figuran carreras universitarias de larga trayectoria, no vinculadas a la docencia, y todas

<sup>17</sup> Fueron entrevistados estudiantes de profesorado de Matemática e Historia.

ellas de mayor duración como Medicina, Psicología, Abogacía. Ahora bien, resulta interesante valorar las razones por las que aquellas opciones no prosperaron, pues en ello reposan nuevas coincidencias: por una parte, razones vinculadas a la propuesta académica: la decepción, frustración o fracaso en los estudios; y por otra parte, a las condiciones laborales futuras que constituyen la fantasía acerca de esas profesiones, como la rutina, la despersonalización, el trabajo en lugares cerrados o que no permitan movilidad.

Se percibe además, en tres de las carreras relevadas, la presencia del factor “satisfacción personal” como decisivo en el cambio de propuesta académica y que nos limitaremos por ahora a mencionar, pero que volverá a consignarse en otras dimensiones de nuestro estudio, siempre asociado al discurso de las mujeres.

En menor medida las razones para buscar una segunda opción académica está vinculada a la accesibilidad geográfica, concretamente las dificultades o el rechazo a estudiar en Montevideo<sup>18</sup> para lo cual sería necesario trasladarse diariamente (150 Kilómetros) o cambiar de residencia, con todo lo que ello implica. Algunos pasajes resultan muy ilustrativos:

*“hice dos años de abogacía y después dejé y no me gustaba nada lo que era esa carrera (...) el ideal de justicia falló y me di cuenta de que no funcionaba y cambié de estudio, cambié de carrera” (M3F)*

*“yo había empezado a hacer Psicología (...) y me encantó también pero vi que era como muy teórico, no tenía nada práctico” (I1F)*

*“hice un test vocacional y me daba también otras carreras, pero yo no quería irme para Montevideo, yo quería quedarme acá” (M7F)*

*“ya había pasado por otras formaciones que no me llenaban” (ES1F)*

### La reconstrucción social

La confianza en la función social de la educación como justificación de la elección académica que evidencian los entrevistados de la carrera Educación Social se observa también, aunque combinada con otros aspectos, en los futuros maestros (ver cuadro 1). No obstante, este tipo de respuesta está casi ausente en el resto de los entrevistados, ya sean hombres o mujeres del resto de las carreras docentes.

Es en el discurso de los futuros educadores sociales, tanto varones como mujeres, donde las

<sup>18</sup> En tal sentido recordamos que las 60 entrevistas fueron realizadas en centros educativos de Maldonado.

respuestas parecen atribuir esa confianza y admiración por la tarea del educador social que oscila entre lo educativo, lo social, lo político y lo cultural, y se tiende a dejar de lado otras justificaciones para la elección académica que no sean las posibilidades de reconstrucción, a partir del deterioro social que presenta este tipo de tarea profesional:

*“un campo profesional nuevo donde hay, creo, oportunidades concretas de construir alternativas y complementariedades al sistema formal. Creo que desde la educación social se puede brindar propuestas, soluciones, procesos educativos a distintos problemas de lo social, que de lo contrario caen en el control, en el disciplinamiento, en la ilusión de la participación y la ciudadanía” (ES3M)*

Esta posibilidad que parece brindar la docencia de revertir el deterioro social a través de la educación a veces aparece en las respuestas de los futuros maestros combinado con elementos personales, como lo demuestra este pasaje:

*“me parece que cuando tomé la decisión era porque, por un lado sentía que algunas cuestiones de esta sociedad presentan cierta fisura debido a lo deteriorado que está tanto el sistema educativo como las instituciones (...) llegué a tomar esta decisión por alguna secuencia que viví en algunos contextos bastante sumergidos y bueno, tá, lo hice con convicción” (M2M)*

De modo que uno de los hallazgos más significativos en las representaciones de los futuros maestros y educadores sociales de ambos géneros reposa en esta sutil tendencia a justificar la elección de la carrera como dijimos, por sus posibilidades de reconstrucción del entramado social, pero también, y esto sólo es significativo en el caso de los varones, por la aparición de lo que denominaremos “a pesar de”.

### Los “a pesar de”

Con esta frase pretendemos designar los obstáculos que los estudiantes varones debieron superar para optar por esta carrera; obstáculos que por su naturaleza podríamos presumir que también hayan afectado a sus compañeras de clase, pero por alguna razón ellos creen importante aclararlo en su respuesta mientras que ellas no lo estimaron así.

Dichos “a pesar de”, manifestados no sin cierto orgullo por parte de los entrevistados, refieren aquellos inconvenientes superados al decidirse por la formación docente y básicamente apuntan en dos direcciones: opta por la carrera de maestro o educador *a pesar de* la desventaja salarial frente a propuestas laborales o académicas más atractivas, y lo hacen a pesar de una eventual desaprobación familiar que redundaría en la necesidad de apoyo.

En este sentido uno de los entrevistados es bastante explícito y reúne los dos “a pesar de”, mientras que otros lo hacen en forma separada:

*“Yo: la elegiste como una opción personal...”*

*Entrevistado: sí, sí, sin dudas, al punto que yo tenía un buen salario y bueno, abandoné todo el salario y me dediqué a la vida de estudiante, ta, si bien porque tenía los apoyos familiares para hacerlo pero bueno, estem... como todos me miraban un poco como loco, que estaba un poco loco” (M1M)*

Esa complacencia en lograr el apoyo familiar para poner en marcha una decisión académica no es exclusiva de los futuros maestros y educadores sociales, lo que estamos señalando aquí es que sólo ellos lo consideraron relevante para explicar por qué eligieron la carrera docente. Tampoco se trata de una tendencia, como puede verse en el Cuadro1 (siete entrevistados), pero rescatamos el dato para contrastarlo con la ausencia total de la misma categoría en el discurso de las mujeres.

Así pues, se percibe una sensible devaluación de esta opción académica que es necesario poner de manifiesto según los entrevistados y que opera en dos sentidos: las limitantes salariales y el escaso valor social atribuido a la profesión (Bartomeu, 2002). Tampoco podemos dejar de asociar estas manifestaciones de estudiantes varones con el hecho de que se trata de una carrera donde la matrícula femenina es abrumadora, pues es histórica la feminización del cuerpo docente de nuestro país, nota que se acentúa si dirigimos la mirada hacia Magisterio<sup>19</sup>. No obstante, analizar las causas de la feminización de la matrícula en las carreras docentes no es nuestro objetivo, pero sí creemos relevante destacar que mientras los varones expresan lo satisfechos que están de haber tomado esa opción académica a pesar de los obstáculos, las mujeres no lo hacen.

Las mujeres fueron motivadas, los hombres encontraron obstáculos y escaso apoyo. Estos insumos nos conducen a confirmar nuestro supuesto teórico en relación a que las expectativas sociales respecto a las profesiones reflejan mandatos de género: la docencia sigue siendo esperable que sea una profesión desempeñada por mujeres.

19 “Sobre un universo de 87 alumnos, población actual del Instituto de Formación Docente de Salto, en primer año de magisterio, tenemos una población femenina de 73 alumnas y 14 masculinos, lo que mantiene las características generales de la docencia en Uruguay donde la feminización alcanza niveles muy importantes” (Bochia, 2011: 45).

### La pretendida vocación docente

A menudo desde distintos discursos (políticos, educativos, periodísticos) se refiere la docencia como una actividad vocacional. La afirmación incluye el supuesto de que los actores de la enseñanza se dedican a ella movidos por una razón que trasciende (o debería trascender, según la coyuntura) la motivación económica, por ejemplo. Esta percepción nos conduce a valorar nuevamente los motivos operantes en la elección de la carrera manifestados por los futuros docentes en nuestra indagación.

No podemos dejar de reparar en que la categoría *vocación* prácticamente no es empleada por nuestros entrevistados (apenas figura en dos casos), para referir los motivos por los cuales han elegido la carrera docente. Tampoco podemos dejar de observar que estos hallazgos se distancian mucho de lo que revelaban algunos antecedentes de nuestra investigación, todo lo cual indica que el tema no está agotado y que merece nuevas contrastaciones.

De los 60 estudiantes entrevistados en nuestro trabajo, sólo dos emplearon el término *vocación* para referir los motivos que lo llevaron a elegir la formación docente (ver cuadro 1 A y B), de esos dos ninguno es estudiante de Magisterio. Pero claro está que aunque el término no haya sido empleado por nuestros entrevistados es posible rastrear elementos que podríamos incluir dentro de lo vocacional, como lo hacen los investigadores del trabajo aludido más arriba: el gusto por interactuar con niños o adolescentes, la elección temprana de la carrera, o la convicción con respecto a la tarea docente como herramienta de recuperación o transformación social, como señala este estudiante del CERP:

*“me gusta la profesión docente, pienso que es la herramienta para dejar atrás lo contradictorio de la civilización, igualar posibilidades, dejar la discriminación...el estatus social”* (C3M)

Sin embargo, en nuestro análisis hemos desistido de reconstruir la categoría *vocación* a efectos de no apartarnos de nuestra línea de investigación, pero sí proponemos la siguiente lectura: a pesar de que la noción de vocación suele vincularse a la elección de las carreras docentes, las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo parecen constatar que la vocación no es determinante para optar por la docencia, ni para los varones ni para las mujeres. Incluso podríamos argumentar que, contrariamente a tales suposiciones respecto a la presencia de lo vocacional, con relativa frecuencia se alude a un desconocimiento de la carrera o un arribo casual a la misma, común a ambos géneros:

*“terminé sexto de liceo y bueno, tenía que seguir algo, elegí una carrera amplia y pintó magisterio por amplitud de conocimientos”* (M3M)

*“en sí no tengo vocación de docente para nada, a mi me gusta más la parte de entrenamiento y de rendimiento” (I2M)*

*“llegué a la carrera en realidad no sé muy bien, hice un test vocacional y me daba otras carreras pero como no me quería ir para Montevideo...” (M7F)*

## 5.2 Segunda dimensión: cualidades que estimula la formación docente

La interrogante que da pie a esta parte del análisis de los discursos, dejaba a libre consideración del entrevistado referir cualidades o aptitudes, personales o profesionales, así como suponer que la carrera fomenta, demanda, premia o genera dichas cualidades, en el entendido de que constituyen acciones distintas. Nuestro objetivo es visualizar justamente qué aspectos son priorizados por nuestros interlocutores para construir su respuesta y, en caso de constatar diferencias, qué interpretación podemos atribuirle desde la cuestión de género.

### Lo personal y lo profesional

En el análisis de los indicadores pertenecientes a esta dimensión de nuestro problema, encontramos uno de los ítems en que las respuestas de ambos géneros más se polarizan.

Es posible percibir una tendencia entre las futuras docentes a referir cualidades que se constatan en el desarrollo personal que cada una de ellas experimenta a lo largo de la carrera, como si la formación recibida apuntalara un crecimiento que no sólo redundaba en lo profesional sino que necesariamente tiene su base en la personalidad. En tal sentido la mayoría de las estudiantes de formación docente (dos tercios de las entrevistadas, exactamente) incluye en alguna parte de su discurso conceptos como autoestima, superación de la timidez, seguridad, capacidad para argumentar y sostener una posición frente a otros, aspectos que, tomados en su conjunto, permiten apreciar una concepción sensiblemente devaluada con respecto al punto de partida. Así, la formación docente deviene en posibilidad de superación de aquellas características personales que no se tienen en estima y que son percibidas como una desventaja, por lo menos, académica:

*“sí, contribuye por ejemplo, en mi caso personal, a perder la timidez, el pararte y exponer, esa es una de las cualidades que yo hallé que te ayudan a avanzar en tu vida personal y todo (...) y uno aprende a defenderse” (M1F)*

*“aptitudes, por ejemplo yo, soy como que me considero menos que otros, tengo poca autoestima, pero ahora como que he reforzado el tema de que antes tenía miedo de pararme frente a otros con seguridad” (I4F)*

### Mujeres (cuadro 2A)

	Cualidades personales (seguridad confianza, autoestima, manejo de frustraciones, superación de la timidez, perseverancia, aceptación de desafíos, defensa de posición personal, etc.)	Cualidades profesionales (autoformación, interrogación, transposición didáctica, mediación, creatividad, responsabilidad, planificación y previsión, solidez académica, etc.)	Respuesta difusa o sin referencia a las categorías dominantes
Magisterio	1,2,3,4,6,7	5	--
Profesorado	2,3,4,5,6,7	8	1
Ed Física	2,4,5,6,7	--	1,3
Ed Social	1,3,6	2,4	7,5,8

### Hombres (cuadro 2B)

	Cualidades personales (seguridad confianza, autoestima, manejo de frustraciones, superación de la timidez, perseverancia, aceptación de desafíos, defensa de posición personal, etc.)	Cualidades profesionales (autoformación, interrogación, transposición didáctica, mediación, creatividad, responsabilidad, planificación y previsión, solidez académica, etc.)	Respuesta difusa o sin referencia a las categorías dominantes
Magisterio	1	2,3,4,5,6,7,8	--
Profesorado	--	1,2,3,5,6,7	4
Ed Física	1	2,4,5,6,7,8	3
Ed Social	--	1,2,3,4,5,6	7



Incluso, en el discurso de algunas estudiantes de Educación Social, estos elementos surgen con mayor contundencia:

*“entiendo que esta formación contribuye a reforzar ciertas cualidades para el educador como son la capacidad del manejo de las frustraciones” (ES1F)*

*“también he aprendido a sacar miedos, por ejemplo la vergüenza” (ES6F)*

En el discurso de los estudiantes varones en cambio encontramos una variante con respecto a las manifestaciones de sus compañeras, pues las cualidades mencionadas se vinculan más al desarrollo profesional que a lo personal (ver cuadro 2.B). Se produce una suerte de deslinde en donde lo profesional se desmarca de lo personal, siendo injerencia de la formación académica fomentar aquellas aptitudes (aquí creemos que este término es más adecuado) que son percibidas como inherentes a la profesión elegida.

Así, encontramos que la capacidad de auto formación, la habilidad para la interrogación didáctica, un manejo fluido de lo disciplinar y otras aptitudes relacionadas con la tarea docente comienzan a tener una marcada presencia en las entrevistas, dotadas de un tono más técnico y menos confesional que los discursos femeninos donde los términos *autoestima* y *seguridad* se reiteraban a menudo.

*“creo que sí (refuerza ciertas cualidades), conocimientos, habilidades, técnicas, etc. A través del contacto y la incorporación de elementos teórico- prácticos” (ES1M)*

*“yo aprendí en pila cosas que nada te lo dan en la mano, que tendrás que salir a buscar (...) y eso aprendes para todo porque cuando eso es lo que te dan no te podés quedar y te tenés que rebuscar” (I2M)*

*“yo creo que aprendés o reforzás con asignaturas como investigación o la tesina que te da herramientas o refuerza herramientas para no quedarte y salir a buscar (...) te exige superarte, investigar, salir de la burbuja en la que estás” (I7M)*

Resulta evidente que para los hombres, a diferencia de sus futuras colegas, la carrera de formación docente no supone una oportunidad de adquisición o desarrollo de cualidades personales sino aquellas requeridas por la profesión, de corte técnico e instrumental:

*“sí, la mediación, la creatividad, la observación y la habilidad de planificar” (ES3M)*

Debemos señalar sin embargo, que la responsabilidad es una cualidad referida por varios estudiantes de magisterio y de profesorado, categoría completamente ausente en las otras carreras. Ahora bien, es posible constatar que en los discursos de los futuros maestros se perfila

un concepto de responsabilidad que proclama un *cuidado del otro*:

*“ser responsable para con el otro, no conmigo sino para con el otro, en sí me parece que la formación va por ahí (...) respetar al niño, eso te hace ser más ordenado” (M1M)*

Mientras que en los discursos de los futuros profesores, la responsabilidad tiene más que ver con el compromiso de estudiar y acreditar:

*“sí, me exige el estudio y lectura que tengo que realizar para preparar los temas...cuáles cualidades? La responsabilidad sobre todo. Se me exige estar al día con los temas” (C1M)*

Esta observación respecto a la responsabilidad, sumado a la tendencia masculina a destacar el papel de las aptitudes técnicas e instrumentales para el ejercicio de la profesión, nos conduce a advertir un sutil desplazamiento de los límites temporales con respecto a la formación docente inicial (los cuatro años que dura la carrera). Los discursos traspasan voluntariamente dichos límites cuando se alude a cualidades y aptitudes que tienen que ver no tanto con el perfil estudiantil, sino con el perfil profesional. Conforme a los objetivos de nuestro trabajo, asistimos a la constatación de que la noción de perfil profesional invade las representaciones estudiantiles al momento de percibir las expectativas institucionales, pero lo que no sabíamos con certeza, es que dichas representaciones serían tan recurrentes en los discursos emitidos por varones contrariamente a lo que parece ocurrir con las mujeres. No podemos aún hacer semejante afirmación, a pesar de los indicios señalados hasta el momento.

### Lo vincular

Tanto varones como mujeres otorgan un lugar privilegiado al reforzamiento de los vínculos como una cualidad que se pone en juego con la formación docente. Así, lo vincular aparece subrayado en tres direcciones: el relacionamiento con los sujetos pedagógicos<sup>20</sup>, con los docentes y con los compañeros de la carrera. En tal sentido, el desarrollo de los vínculos, de presencia muy marcada en las entrevistas, algunas veces constituye una cualidad y otras veces deviene en proceso que posibilita el reforzamiento de otras cualidades, que a su vez son denominadas indistintamente como cualidades, habilidades, capacidades, o valores:

*“Sí, en cuanto actitudes y valores yo creo que sí (...) pienso que te ayuda a madurar” (I5F)*

<sup>20</sup> Sujeto pedagógico es una categoría que sólo en ocasiones es empleada por los entrevistados, pues en general se refieren a “los niños”, “los alumnos” o “los adolescentes”. En la carrera Educación Social, el término que aparece con mayor frecuencia es “el otro”.

Así, un análisis de los matices discursivos arroja que, en cada carrera, adquiere relevancia el vínculo con distintos actores: mientras que para las futuras profesoras y licenciadas en educación física la formación docente subraya el vínculo con sus pares (compañeros de carrera) mediante la cooperación, el trabajo en equipo y la experiencia compartida, para las futuras maestras y educadoras sociales lo vincular pasa más por las relaciones con los sujetos pedagógicos, además de sus pares:

*“Los vínculos que se crean con los niños, este... los mismos compañeros de práctica, este, digo, todo positivo. Son muy buenos los vínculos que uno crea al correr de la carrera” (M2F)*

Sólo las futuras maestras dedican un espacio en sus discursos a reflexionar sobre la importancia del vínculo con los docentes de la carrera, incluso se sugiere que a partir de allí la influencia que puede ejercer dicho docente sobre la formación puede constituirse como positiva o negativa.

*“algunos docentes que supieron plantear determinadas reflexiones, que uno hace cuestionarse muchas cosas pero que no fueron encaminadas con acciones” (M3F)*

En el caso de las futuras profesoras, la interrogante respecto a qué cualidades demanda o refuerza la formación docente también se presta a analizar el rol de los docentes a través de los discursos de los estudiantes. No obstante, si bien el principal hallazgo reposa, como mencionamos más arriba, en lo vincular, algunas entrevistas permiten apreciar una visión fragmentada de la formación docente en el sentido de que no sería posible hablar de *una carrera que propicie el desarrollo de ciertas cualidades*. Más bien se apela a la noción de una formación atravesada por estilos y exigencias diversas, no siempre integradas, por parte de los docentes. Las siguientes palabras de una estudiante de profesorado ilustran en forma muy vehemente lo antedicho:

*“Es bastante difícil pensar en la formación en general ya que cada año uno tiene doce docentes que en general son bastante individualistas. De esta situación resulta que la formación refuerza aspectos que no son los mismos en cada clase” (C1F)*

Si bien aquí reposa la primera gran coincidencia entre los géneros respecto a las cualidades fomentadas en la carrera: la capacidad de vincularse con otros, ha sido posible detectar que no en todas las carreras se prioriza el mismo tipo de vínculos, es decir: los futuros maestros hablan de la importancia de lo vincular referido al contacto con los sujetos pedagógicos, mientras que los educadores, profesores y licenciados en educación física tienden a aludir al vínculo con sus pares.

*“Y...el relacionamiento con los compañeros es fundamental” (I1M)*

Recordemos que cuando efectuamos el mismo análisis en las entrevistas a mujeres hallamos que la importancia concedida a lo vincular entre pares atravesaba todas las carreras, mientras que en magisterio y educación física se sumaba la cualidad de vincularse con los sujetos pedagógicos. Por lo tanto podemos agregar que no sólo lo vincular es importante tanto para varones como mujeres, sino que es el vínculo con sus compañeros de carrera (futuros colegas) lo que ocupa el lugar central en los discursos acerca de las cualidades requeridas y fomentadas por la vida académica que transitan.

**La relación teoría- práctica**

La pregunta acerca de las cualidades que subraya la formación docente venía seguida de otra que hemos creído necesaria para la reconstrucción del sentido de los discursos, y está dirigida a identificar los mecanismos por los cuales se fomenta, ya sea desde lo pedagógico, lo institucional o lo curricular, dichas cualidades o habilidades. En este aspecto parece haber consenso entre las estudiantes de formación docente sobre el rol de la Práctica como escenario donde las cualidades más valoradas en esta formación son requeridas y/o fomentadas.

Este descubrimiento nos conduce inmediatamente a reconsiderar aquel supuesto que expresamos en un apartado anterior respecto a que la noción de perfil profesional estaba presente sólo en la percepción masculina respecto a las cualidades y aptitudes más valoradas en la formación. De alguna manera, las mujeres consideran que las cualidades requeridas según las expectativas institucionales (recordemos: son instrumentales para ellos y personales para ellas) son aquellas que se evidencian en el ejercicio profesional. Por definición, se trata de cualidades propias del perfil profesional. Ahora sí estamos en condiciones de señalar que el perfil profesional está presente en las representaciones estudiantiles de modo tal que se borran las barreras entre la formación y el ejercicio profesional. No obstante, lo que para los varones implica lo profesional difiere de lo que creen las mujeres: para los primeros lo profesional supone lo instrumental, lo pedagógico, la planificación, la solidez académica, la autoformación; mientras que para ellas, lo que se pondrá en juego en el ejercicio profesional será la seguridad, la autoconfianza, autoestima, el manejo de las frustraciones, la defensa de la posición personal, la superación de la timidez.

Aclaremos que la Práctica Docente constituye una instancia curricular en la que los estudiantes trabajan con un grupo escolar o liceal bajo la adscripción de un docente, en forma individual o en parejas. También se prevé que la Práctica Docente se realice en formatos de educación no formal, como sucede en la carrera Educación Social y la Licenciatura en Educación



Física. No obstante las características de la práctica, el concepto de ésta se encuentra instalado entre los estudiantes de formación docente como una instancia dinamizadora de la vida académica y promotora de procesos de enseñanza y aprendizaje muy relevantes:

*“el modo creo que siempre es en y desde el encuentro con el otro, y a su vez trabajando con otros, es decir en un equipo interdisciplinario” (ES1F)*

*“La práctica seguro, en la práctica seguro al poder intercambiar ideas y enfrentarte con la realidad” (M7F)*

*“El también trabajar, en el trabajo con los niños, y en la experiencia práctica por fuera de la carrera porque acá adentro hay poca (práctica)” (I2F)*

Este último pasaje, palabras de una estudiante de Educación Física, nos permite introducir otro sutil hallazgo de nuestro trabajo, que si bien no aporta significativamente a nuestra indagación parece constituir otro campo problemático sobre el cual sería interesante ahondar: gran parte de las entrevistadas ponen al descubierto, en mayor o menor medida, la percepción de una problemática relación teoría- práctica que afecta cada una de las carreras.

*“(se fomentan dichas cualidades) mediante procesos de aprendizaje que intentan vincular la teoría con la práctica” (ES7F)*

En esta parte de la entrevista gran parte de las estudiantes han encontrado la oportunidad de reflexionar en torno a la propuesta académica que han escogido. Dicha percepción en la mayoría de los casos apunta a señalar una excesiva carga teórica en el plan de estudios de cada carrera y un descuidado tratamiento del vínculo teoría- práctica, responsabilidad que atribuyen a veces a los docentes y otras veces a la estructura curricular.

Paulatinamente, lo que comienza siendo una valoración de la conflictiva relación teoría-práctica en su carrera (pues recordemos: las estudiantes tienden a enfocar la práctica como el ámbito promotor de aquellas cualidades más requeridas en la formación docente), deviene en críticas acerca de distintos aspectos académicos. Ahora bien, mientras que las estudiantes de profesorado sistemáticamente eluden la posibilidad de cuestionarse los desajustes académicos de su formación, las de educación física no desdeñan esta oportunidad y son quienes exponen en forma más directa su desaprobación:

*“bueno, en realidad yo estoy muy decepcionada con la carrera, en sí me parece que como licenciatura no se merece el título (...) el nivel es muy pobre, acá la gente que da clases no sé si ha escrito un libro” (I1F)*

Estos aspectos suponen una nueva coincidencia en los discursos de hombres y mujeres por cuanto se visualiza, en forma generalizada, que la práctica docente (tal como la hemos definido anteriormente) es el ámbito por excelencia donde se adquieren las aptitudes necesarias para desempeñarse como un buen docente. Aunque recordemos: esas aptitudes no son las mismas para varones que para mujeres.

*“a través de la interacción y la práctica, es donde se lleva a cabo la adquisición de experiencias de la profesión” (C4M)*

Pero la coincidencia al referir la práctica docente como ámbito de adquisición, reforzamiento y desarrollo de esas cualidades aparece acompañada por la percepción de un exceso de teoricidad en la propuesta académica y, también, por señalar que el mayor acierto de la carrera radica precisamente en propiciar la complementariedad entre teoría y práctica:

*“creo que la práctica es una cosa que te abre la cabeza porque te enfrentas con la realidad” (C4M)*

*“obviamente que la incorporación teórica, todo tiene que ir acompañado, teórico y práctico, más allá de que algunos te digan que se aprende más en la práctica” (I4M)*

*“a través del contacto entre elementos teórico prácticos” (ES1M)*

Sin embargo, observamos que en el discurso de los varones entrevistados no se constata esa percepción crítica con respecto a la propuesta académica o el plan de estudios de la carrera, que manifestaran algunas estudiantes y, con mayor énfasis, las de educación física. Las respuestas más bien se detienen en la consideración de los procesos por los cuales se estimulan ciertas aptitudes, sin apuntar a cuestionamientos.

### Los “no sé”

Este apartado tiene relación con aquellas respuestas que no proporcionan información directa acerca de la pregunta formulada, pero que igualmente nos obliga a realizar una reconstrucción del sentido de esos discursos, como por ejemplo:

*“No me doy cuenta, no sé” (M7F)*

Hemos creído muy significativo el hallazgo de que algunas entrevistadas (no son la mayoría, pero encontramos al menos dos de estos casos por cada carrera) plantean una inversión de la

consigna y se proponen dudar respecto a si la formación por la que están transitando efectivamente refuerza o potencia el desarrollo de alguna cualidad en especial.

*“Creo que la formación acredita a los estudiantes a desempeñar tal o cual profesión. No estoy segura de que ayude a reforzar actitudes como responsabilidad o interés” (ES4F)*

*“Yo creo que si te tomas la carrera en serio te puede ayudar a reflexionar sobre lo que ya traías, pero algo no genera; algún conocimiento técnico sí pero como aptitudes o cualidades o valores, no” (I3F)*

La importancia de este dato reposa en que no parece tan evidente para las estudiantes que la formación docente apueste a determinadas cualidades o aptitudes del futuro educador, sino que también es posible pensar en que dichas cualidades eventualmente serán (o no) adquiridas o desarrolladas por el propio estudiante sin que necesariamente se vea exigido o impulsado a ello durante el transcurso de la carrera.

Si en las mujeres las alusiones a los “no sé” son escasas, en los varones están casi ausentes. Solamente unos pocos estudiantes (de magisterio y de educación física) se han permitido dudar respecto a si esta carrera estimula o remarca determinadas cualidades más que otras, a diferencia de lo que ocurría con las mujeres entre quienes fue posible hallar ese tipo de respuesta en las cuatro carreras.

*“no son aptitudes tampoco, son más bien conocimientos teóricos que te dan sobre un objeto de estudio, en este caso el de la educación (...) entonces te desarrolla ciertas aptitudes pero me parece que es más uno el que las pule que lo que la carrera te enseña o hace” (M4M)*

Si bien en el caso de ellas no se trataba de una tendencia muy generalizada fue posible reconocer esa inquietud en algunas entrevistadas, pero en el caso de los varones apenas atisba en dos entrevistas, procedente de dos carreras.

*“se refuerza lo que se trae” (I3M)*

Sin perder de vista que se trata de apenas dos casos (fueron entrevistados 30 estudiantes varones), este último pasaje refleja claramente una perspectiva de la carrera que no es la habitual entre los estudiantes de formación docente: la noción de que la formación académica no genera cualidades, sino que a lo sumo fortalece aquello que ya trae el estudiante.

### 5.3 Tercera dimensión: áreas disciplinares más relevantes en la formación

En esta parte del análisis pretendemos contrastar dos aspectos. Por un lado, nos interesa visualizar cómo los y las estudiantes diferencian entre asignaturas preferidas y asignaturas importantes en la carrera, así como la forma en que se justifican esas elecciones, atentos a las contradicciones que dicha distinción pueda sugerir. Por otra parte, sin perder de vista la cuestión de género, pretendemos captar las coincidencias o discrepancias emergentes entre los discursos de hombres y mujeres a la hora de hacer estas valoraciones respecto a su formación.

Este enfoque sobre nuestro problema de investigación se complementa con la dimensión anterior en relación a la forma en que se perciben las expectativas institucionales para poder compararlas con las expectativas propias acerca de lo que supone ser un buen docente, lo que constituye uno de nuestros objetivos específicos en pos de analizar cómo se construye la categoría “éxito académico” posteriormente.

De las respuestas brindadas en relación a las áreas del saber preferidas y relevantes, se infiere cómo los estudiantes perciben las expectativas institucionales respecto a los saberes que configuran el perfil profesional aspirado, así como en el apartado anterior analizamos las aptitudes que parecen ser requeridas para ello.

#### El conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar

En el Plan de Estudios de cada una de las carreras de formación docente incluídas en esta investigación (ver Anexos) se distinguen dos grupos disciplinares: por un lado las asignaturas correspondientes al denominado *tronco común* y por otro las llamadas materias *específicas*<sup>21</sup>. En el primer grupo hallamos las ciencias de la educación: Pedagogía, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, entre otras. En el segundo encontramos aquellas asignaturas directamente vinculadas al conocimiento específico a enseñar por cada carrera: en el caso de Profesorado serán las asignaturas de cada especialidad. Así, a modo de ejemplo, el profesorado de Literatura contará con Literatura Española, Lingüística, Teoría Literaria, Estética, etc. En Magisterio, las específicas serán Matemáticas, Biología, Lengua, Historia, etc. En Educación Social serán Introducción a la Educación Social, Pedagogía Social, Planificación, Taller Lúdico, etc. En el imaginario estudiantil, esta distinción se traduce en materias

<sup>21</sup> Esta denominación es explícita en el currículum de Magisterio, Profesorado y Educación Social, donde las asignaturas del tronco común son exactamente las mismas en cada año de la carrera (SNUFD, 2008). En el caso de la Licenciatura en Educación Física, la distinción se mantiene aunque los términos empleados en esta distinción suelen ser distintos, por ejemplo: materias de educación y materias de deportes.



“de enseñanza o generales” (no por suponer un contenido general sino porque son comunes a todas las carreras docentes) y “materias específicas” (portadoras del conocimiento a enseñar).

### Mujeres (cuadro 3.A)

	Preferencia por materias generales (de enseñanza)	Preferencia por materias específicas (lo enseñado)	Relevancia de las materias generales	Relevancia de las materias específicas	Todas las materias son relevantes
Magisterio	3,6	1,2,4,5,7	3,4,5,6	7	1,2
Profesorado	--	1,2,3,4,5,6,7,8	1,5,6,8,7	3,4	2
Ed Física	1,2,3	4,5,6,7	1,2,3,4,5,7	--	6
Ed Social	4,6,7	1,2,3,5,8	4,8	3	1,2,5,6,7

### Hombres (cuadro 3.B)

	Preferencia por materias generales (de enseñanza)	Preferencia por materias específicas (lo enseñado)	Relevancia de las materias generales	Relevancia de las materias específicas	Todas las materias son relevantes
Magisterio	--	1,2,3,4,5,6,7,8	3	1,4,5,6,7	2,8
Profesorado	2,3	1,4,5,6,7	--	2,4,5,7	1,3,6
Ed Física		1,2,3,4,5,6,7,8	--	1,5,7,8	2,3,4,6
Ed Social		1,2,3,4,5,6,7	--	2,3,4,5,6,7	1

Hecha la distinción entre las asignaturas propias del conocimiento pedagógico y las asignaturas propias del conocimiento específico, lo primero que señalaremos es que, para las mujeres tanto como para los varones, las áreas preferidas son las que se vinculan al conocimiento a enseñar, es decir, las áreas específicas.

*“Una al principio fue el área de Lengua porque es donde siempre me sentí más fuerte (...) y ahora en este momento me ha ido gustando mucho lo que es la de Naturales ...”) y también me gusta mucho lo que es la parte de Geografía que va por el lado de..cómo es?...del área social” (M1F)*

*“Las áreas disciplinares que más me han gustado han sido las específicas, sobre todo aquellas que nos han acercado a experiencias o autores relacionado a lo que sería el rol del educador social como Pedagogía Social, Introducción a la Educación Social y ésas”(ES1F)*

Más allá de este dato, hay algunos aspectos que nos interesa señalar dado que se reiteran con cierta frecuencia en los discursos, por ejemplo, la importancia atribuida a la figura de un docente a la hora de explicar la preferencia por una asignatura en particular.

*“...Biología también pero me parece que en sí lo que hace es los docentes que hemos tenido en esas asignaturas, me parece que todas te pueden llegar a gustar siempre y cuando el docente te la incentive a que te guste (Yo: ¿Y por qué esas asignaturas en especial te gustan a ti?) Por la docente” (M5F) .*

*“Y bueno de las prácticas la que más me gustó fue Voleibol porque era sumamente responsable la docente con todo lo que hizo y me dejó contenido, me dejó libros, me dejó material teórico...Vos a la docente le preguntás sobre su materia y sabe, hace años que está dando la materia y sabe” (I1F)*

Este tipo de explicación, vinculando el gusto por una asignatura con la tarea del docente que la imparte, se encuentra con relativa frecuencia excepto en una carrera: Profesorado. Allí, las entrevistadas suelen justificar sus preferencias académicas (que dicho sea de paso, en todos los casos se trata de materias específicas) mediante la apelación a la importancia que las mismas tienen en su carrera. No obstante, al ser indagadas acerca de cuáles serían las más relevantes en la carrera, las estudiantes no siempre se remiten a lo expresado momentos antes en la entrevista sino que incurrir en una suerte de contradicción, pues allí aluden la jerarquía académica de las materias generales. Así lo manifiesta esta estudiante de profesorado de Literatura:

*“En mi opinión las materias del tronco común son muy importantes porque son el conjunto que hace posible la trasposición. Las literaturas en sí uno las puede estudiar libre, la crítica y*

*teoría literaria también. El problema siempre es la trasposición didáctica y su adecuación al grupo en particular. Esto nos diferencia de los licenciados en letras, es lo que realmente nos hace profesores de enseñanza media, sin estas materias no lo seríamos, independientemente de los contenidos” (C1F).*

Reafirmando nuestros comentarios, la misma estudiante manifestaba a propósito de sus preferencias:

*“Las materias específicas me gustaron todas, menos Lingüística que me aburría un montón”.*

La misma ausencia de las asignaturas correspondientes a las ciencias de la educación al referir su preferencia se constata en más de dos tercios de las entrevistadas (véase en el cuadro 3.A).

Tal como anuncian las palabras de esa estudiante de profesorado, la tendencia entre las futuras docentes es percibir como más relevantes las asignaturas del tronco común, es decir, las que hacen al conocimiento pedagógico: 17 entrevistas se vuelcan a esta respuesta, contra 4 que plantean la relevancia de las materias generales y 9 que proponen la relevancia de todas.

No obstante, llama la atención la forma en que las entrevistadas construyen esta respuesta, pues con frecuencia refieren la importancia, en primer lugar, de todas las asignaturas que componen la malla curricular y luego, reflexión mediante, concluyen que algunas ostentan más jerarquía que otras. Un ejemplo de cómo se va construyendo esta respuesta, con sus oscilaciones y sus dudas, puede apreciarse en las palabras de esta futura maestra:

*“La pedagogía, el conocimiento general de la historia, la geografía, la biología, expresión artística como tenemos, matemáticas, lengua...Didáctica primero porque, o sea, en cuanto a todo lo que es disciplinar, realizar lo que realizamos en el IFD que es la auto educación ¿verdad? Yo tengo un saber, tengo un conocimiento y tengo que aprender a transmitirlo para que ellos puedan comprender...reflexionar sobre el fenómeno... La didáctica es fundamental, en nuestra carrera es fundamental. En realidad todas las áreas que tenemos pero como en ese orden, pero para la carrera en sí: Didáctica y Pedagogía” (M4F)*

En este momento del análisis descriptivo resulta oportuno analizar la vinculación entre estos hallazgos y los que están incluidos en el apartado 5.1.2 a propósito del interés por lo específico de cada carrera como factor en el que se aproximaban mucho las respuestas de ambos géneros al hacer esa opción académica. Si bien en Magisterio y Educación social había cierta dificultad para delimitar y enunciar qué implicaba esa especificidad, había una clara tendencia a mostrar un interés por las áreas de formación específica de cada carrera, más allá de la formación pedagógica que les es común.

Pues bien, por un lado aquellas observaciones se confirman en el discurso de mujeres y también en el de varones, como veremos en seguida, en relación a las áreas disciplinares preferidas por ambos géneros. Por otro lado, esta coincidencia entre varones y mujeres se produce respecto las preferencias, pero no en relación a los saberes percibidos como los más relevantes.

Una lectura somera del Plan de Estudios de cada carrera permite constatar un elemento común a todos ellos: la estructura curricular apunta a subrayar la calidad de los conocimientos de manera gradual con creciente complejidad. El objetivo de esta propuesta parece ser la presentación de saberes que le permitan a los y las estudiantes apropiarse críticamente de un conjunto de contenidos disciplinares, así como una formación adecuada para la enseñanza de ese conocimiento. Se pretende, en definitiva, que no se entiendan las competencias generales y específicas como dos partes diferenciadas de la carrera, sino como una secuencia de competencias interconectadas que se irán desarrollando a lo largo de la formación académica.

En tal sentido, lo primero que recogeremos es la percepción desagregada que tienen los estudiantes de formación docente en relación a dicha secuencia. En principio, esa interconexión entre las asignaturas de la enseñanza y las de el conocimiento enseñado no se explicita en los discursos, sino por el contrario, se tiende a marcar lo más claramente posible la naturaleza disímil de unas y otras.

En segundo lugar, directamente asociado a lo anterior, proponemos reflexionar en torno al estatus que otrora los y las entrevistadas le otorgaban a la práctica docente como ámbito privilegiado donde se potencian las principales cualidades de un docente. Sorprende pues, que la práctica docente (en tanto parte integrante del currículum) no haya sido nombrada en ninguna entrevista ni como preferencia ni como lo más relevante en la carrera. Todo lo cual supone, ante los ojos de nuestros entrevistados, un paulatino desplazamiento de la formación pedagógica en pos de la formación específicamente disciplinar, como si asistiéramos a un debilitamiento de las primeras frente a la supremacía académica de las segundas, las cuales acaparan las preferencias y la atención de los futuros docentes por igual.

### **Expectativas desencontradas**

Creemos que este capítulo es donde las coincidencias en el discurso de hombres y mujeres, en términos generales, son más tangibles. Así ocurre con respecto a la distinción entre asignaturas generales y específicas, y la asignación de preferencias. Algunos pasajes de entrevistas a varones resultan esclarecedores:



*“Disfruto más las vinculadas a las materias específicas, las vinculadas a mi orientación. Supongo que por el gusto hacia la Historia” (C1M)*

*“A mi Voley me gustó, después EFI (Educación Física Infantil) me gustó también” (I3M)*

*“Creo que las que mencioné anteriormente: Pedagogía social e Introducción a la Educación Social” (ES3M)*

En el discurso de los varones volvemos a encontrar una marcada tendencia a preferir las materias vinculadas al conocimiento específico (28 contra 2). Sin embargo, esto no significa que las más relevantes, por contrapartida, sean esas mismas áreas. Esto supone un alejamiento con respecto a la percepción de sus compañeras, pues para casi dos tercios de los entrevistados las más importantes son, en general, ésas que señalaron como sus favoritas: las áreas específicas de cada carrera (ver cuadro 3.B). En otras palabras, las mujeres perciben que sus expectativas académicas no coinciden con las institucionales, mientras que los varones sí lo creen.

Incluso cuando algún entrevistado alejándose de la mayoría de sus pares señaló asignaturas del tronco común como sus preferidas, reconoció que las vinculadas al conocimiento enseñado son las más importantes, como expresa este estudiante de profesorado:

*“Me ha gustado más el núcleo común, ya que me da más conocimientos para trabajar con adolescentes (Yo: Y las más importantes?) Y...las materias específicas, en mi caso las Matemáticas” (C2M)*

Otra ruptura en las manifestaciones de varones y mujeres consiste en la escasa aceptación por parte de los primeros de que todas las asignaturas sean importantes en la carrera. Tampoco vemos con frecuencia la alusión a un docente ejemplar que justifique el gusto por alguna asignatura.

En consecuencia, podemos confirmar que los futuros profesionales de la educación ponen el énfasis de su formación en un área disciplinar equivalente a lo que ellos llaman “materias específicas”, la cual se presenta como atractiva y que marcó, tal como vimos en el análisis de la primera dimensión a comienzos de este capítulo, su opción por esta carrera.

Mientras que las futuras docentes, si bien comparten esa inclinación, terminan por admitir que el énfasis de la formación radica en otro conjunto de saberes: el conocimiento pedagógico.

Entendemos que se trata de una distancia relevante en las representaciones que los géneros construyen acerca de las expectativas institucionales vinculadas al perfil profesional que se

intenta fortalecer desde la formación docente. La pertinencia de estas observaciones derivan del planteo de uno de nuestros objetivos específicos vinculado a la posición de las expectativas propias respecto a las institucionales, sin olvidar las implicancias de género que puedan reconocerse.

En tal sentido, nos encontramos frente a un desajuste en la percepción femenina que no se produce en la masculina. Ya hemos constatado cómo los valores y cualidades fomentados por la institución por ser los más necesarios para desempeñarse como un buen docente no son los mismos desde la percepción diferencial de ambos géneros, pues para las mujeres eran cualidades vinculadas a la personalidad, lo emocional y subjetivo, mientras que para los varones eran aptitudes de solvencia técnico-instrumentales. A esto se suma ahora la convicción femenina de que sus intereses académicos no coinciden con aquellos saberes que la formación parece priorizar. Todo lo cual nos permite interpretar dos cosas. En primer lugar, que las futuras docentes construyen una idea de perfil profesional que pone en juego aspectos percibidos como carencias de su propia personalidad acompañada de una necesidad de reafirmación del carácter, lo que supone una autoestima devaluada para acceder al mundo profesional. En segundo lugar, asumimos que las futuras docentes poseen una autopercepción sensiblemente en desventaja respecto a sus posibilidades de ser exitosas académicamente, debido a ese desajuste de expectativas (entre lo que a ellas más les interesa y lo que parece efectivamente importante en la formación) que ellas manifiestan en su discurso.

¿En qué medida estas consideraciones influyen en la representación del éxito académico? Como advertimos en nuestro marco teórico: definir el éxito académico se vincula necesariamente con la autopercepción que tienen los estudiantes respecto a si están adquiriendo o no las cualidades necesarias para ser profesionales exitosos. En tal sentido, acabamos de constatar cierta asimetría en la percepción que tienen ambos géneros con respecto a las posibilidades de éxito, colocando a las mujeres en situación de desventaja. Dicho análisis permite corroborar algo que inferimos a partir del nuestro marco teórico: ya desde la formación (incluso antes, aunque no lo permite asegurar el alcance de nuestra investigación) se forjan expectativas y representaciones asimétricas entre hombres y mujeres acerca de lo que implica el éxito académico que luego favorecerán nuevas asimetrías en la concepción de éxito profesional, lo que puede traer como consecuencia el reforzamiento de fenómenos como el techo de cristal.



#### 5.4 Cuarta dimensión: cambios necesarios en la formación

Esta dimensión implica valorar aquellos aspectos de la carrera que los estudiantes estiman que deben ser modificados en beneficio de la formación de los futuros docentes. Como veremos, las respuestas en torno a esta interrogante se agruparon, básicamente, alrededor de cuatro indicadores: cambios a realizar en la gestión institucional, en el plantel docente, en los contenidos curriculares, y en las formas y criterios de evaluación.

No obstante, una mirada atenta a las diferencias de género arroja que, aún cuando las áreas mejorables sean las mismas para varones y mujeres, la percepción sobre lo que involucra ese indicador se construye sobre ejes diferentes, evidenciando matices que debemos interpretar.

No podemos dejar de advertir que, a simple vista, ambos géneros consignan los mismos elementos acerca de aquello que debe ser mejorado en la formación. El acierto que a nuestro entender implica un abordaje cualitativo (sobre todo la técnica empleada) nos permitió profundizar en las respuestas y descubrir que varones y mujeres hablan de cosas distintas. Por ejemplo, es significativo desde una perspectiva de género que si bien varones y mujeres creen que es necesario introducir mejoras en el plantel docente, para ellas esos cambios van en el sentido de una mejora del compromiso, motivación, y puntualidad mientras que a ellos sólo les interesa elevar el nivel académico.

#### La gestión

La percepción de la vida institucional en el centro educativo de pertenencia incluye varios aspectos que van desde la organización y funcionamiento de las distintas agrupaciones estudiantiles<sup>22</sup> en esos centros educativos hasta la fijación de cursos en determinados horarios.

<sup>22</sup> Las carreras de formación docente que están en la órbita de ANEP no están cogobernadas, por lo tanto, el orden estudiantil tradicionalmente no ha tenido injerencia en las decisiones estratégicas que afectan su formación. No obstante, la Ley General de Educación (18.437) que ya hemos citado oportunamente establece la creación de un nuevo órgano universitario, el IUDE, que desarrolle las actividades de enseñanza, investigación y extensión en materia de formación docente. La transición hacia el carácter universitario viene siendo orientada por el Consejo de Formación en Educación (CFE), creado por resolución del CODICEN del 24 de junio de 2010. Recordemos que funciona como un órgano desconcentrado y de acuerdo a lo estipulado en dicha Resolución, este Consejo funcionará mientras no se apruebe la Ley Orgánica del IUDE, en función de los lineamientos surgidos de la Comisión de Implantación y en forma transitoria, estableciéndose que "Los cometidos de este Consejo son los que la ley N° 18.437 establece para los restantes Consejos y su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación. Incluirá la formación de educadores sociales. Este consejo estará integrado por 5 miembros designados por el CODICEN de la ANEP, incluido el presidente. Dos de ellos serán designados en su calidad de estudiante y docente respectivamente, luego de realizar las consultas democráticas respectivas." (CODICEN: Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 del 24 de junio de 2010). Tres años más tarde se concreta la consulta, quedando integrado el orden estudiantil y docente en agosto de 2013. En el caso del ISEF, dada su incorporación tardía a la Universidad de la República en 2004, recién ha podido participar de la elecciones universitarias varios años más tarde.

### Mujeres (cuadro 4.A)

	Lo institucional: debilitamiento de las relaciones interinstitucionales; dificultades para actividad gremial, invisibilización de prácticas arbitrarias	Docentes: de mejorar compromiso, motivación y puntualidad, garantizar docentes en todos los cursos en tiempo y forma	Contenidos: profundización en contenidos ya existentes en el mapa curricular	Evaluación: revisión de mecanismo de exoneración, valorización de esfuerzo y superación de limitaciones personales	Nada
Magisterio	3,6	5,7	1,2,3,5,6,7	1,2,4	--
Profesorado	--	--	3,7	1,5,6,7	4,2
Ed Física	1	1,3,5,6,7	2,4,5,6	--	--
Ed Social	1,2,3,5,7,8	1,2,3,6,7	--	8	--

### Hombres (cuadro 4.B)

	Lo institucional: aspectos operativos, funcionamiento, organización, horarios	Docentes: nivel académico	Contenidos: profundización en contenidos ya existentes en el mapa curricular y curricularización de la investigación educativa	Evaluación.	Nada
Magisterio	2,6,7,8	1,3,6,8	1,2,3,5,7	--	--
Profesorado	7,5	3	1,2,6,4		--
Ed Física	1,2,5,7	3,4,5,7,8	2,6,8	--	--
Ed Social	1,4,5,2	1,2,7,6	1	3	

De las cuatro carreras contempladas en nuestra investigación, sólo en una lo institucional no fue considerado como un factor problemático sobre el cual se debería introducir modificaciones: el profesorado. Sin perder de vista que cada centro o instituto de formación es poseedor de una impronta que le confiere características propias en cuanto a funcionamiento, normativa, organización y relación con el medio, sería válido afirmar que los estudiantes del Cerp del Este, a



diferencia de los demás entrevistados, no visualizan a la institución como un espacio conflictivo o desorganizado que afecte el desarrollo de la formación docente. Sin embargo, este centro imparte otra carrera (en un horario diferente al de los profesorados) cuyos estudiantes no han dudado en señalar varios aspectos problemáticos relativos a la vida institucional. Nos referimos a los estudiantes de la carrera Educación Social, instalada en este centro educativo desde 2011. Así lo manifestaban estas estudiantes:

*“Y... mejoraría la vida institucional en tanto que el educador social está ajeno a la cultura institucional del Cerp, tanto en ser los únicos estudiantes en turno nocturno” (ES1F)*

*“Una mejor conexión con la institución” (ES2F)*

Las estudiantes de Educación Social experimentan más que otras un debilitamiento de las relaciones interinstitucionales que opera en tres niveles: la relación con los docentes, quienes en su mayoría, desconocen la carrera<sup>23</sup>; la relación con otros estudiantes (de los profesorados) con quienes ni siquiera comparten el turno; y la indiferencia y desconocimiento general, de la cual responsabilizan a la institución:

*“Respecto al tema institucional, estamos empezando a tener voz y decisión por la creación del centro de estudiantes aunque hay un poco de resistencia por parte de la institución ya que en el Cerp no hay una tradición de participación de los estudiantes” (ES7F)*

Este último pasaje nos permite abordar otro elemento: las dificultades para sostener una actividad gremial que derive en instancias de acercamiento entre los estudiantes de una misma institución y en la posibilidad de diálogo y coordinación con las autoridades y el cuerpo docente, son claramente percibidas por futuros y futuras docentes, ocupando un lugar de privilegio en lo que ellos y ellas denominan *aspectos institucionales a mejorar* (ver cuadro 4.A).

*“Para empezar el tema del cogobierno me parece que está funcionando mal y que es sumamente importante, que no está funcionando también por esa mentalidad de liceal. Yo no me hago responsable porque acá la responsable es la directora y yo ni corto ni pincho” (I1F)*

Pero más allá del vínculo con la institución y el respeto por los espacios de participación estudiantil, el reclamo de las entrevistadas de todas las carreras adquiere más fuerza cuando refieren cómo la institución contribuye a silenciar o invisibilizar ciertas prácticas que podrían llamarse anti éticas. La percepción de este fenómeno suele estar asociado a alguna referencia anecdótica, que en la mayoría de los casos evidencia una desvalorización, por parte de la institución, de alguna cualidad o esfuerzo personal.

23 Esto ocurre porque al trasladar la formación de los Educadores Sociales del Cenfores a la ANEP, no son muchos los docentes con formación específica que estén dispuestos a trasladarse al interior donde se dicta la carrera.

*“En el tema de las normas que se apliquen para todos igual, el tema de que si no te justifican la falta por algo, tá, que no lo justifiquen a nadie... O que no haya favoritismo como hay acá dentro, porque soy una persona mayor o porque trabajo..bueno, todos tuvimos que decidir en dejar nuestros trabajos, yo también trabajaba, y bueno, elegí (...) Me parecería que se tomara en cuenta...que se viera y que se tomara medidas, el tema de quienes plagian también...que se vea eso también” (M6F).*

Si bien lo institucional también es referido por los varones, los factores mencionados no son los mismos en todos los casos. Si para las mujeres los problemas institucionales pasan mayormente por la escasa cultura de participación estudiantil y por la invisibilización de prácticas anti éticas, para los hombres radica en los aspectos operativos, vale decir el funcionamiento, organización y horarios institucionales (administrativos y académicos).

*“Los aspectos que mejoraría son los organizacionales, que dependen de la institución. Los inicios tardíos de las clases y las prácticas...y la falta de profesores” (ES4M)*

*“Bueno, primero la organización, el tema de los horarios, que eso te impide hacer otras cosas que vos quizá querés hacer...” (I1M)*

*“Porque imaginate, yo el lunes entro acá a las siete de la mañana y me voy a las nueve y media de la noche y tengo tres materias” (I2M)*

A pesar de la inclusión generalizada de estos factores que hacen más al funcionamiento que al relacionamiento institucional tiene una marcada presencia en el discurso masculino lo referente a la participación estudiantil en distintos ámbitos de la carrera.

*“Y bueno, yo creo que ahí se podría promocionar más temas de las asambleas, más diálogo, más relación entre el cuerpo docente y estudiantil podría beneficiar eso, creo que eso es un debe ahí” (M3M)*

## Los docentes

Los cambios necesarios para optimizar la formación de los futuros y futuras profesionales de la educación que guardan relación con el perfil, la tarea y la selección de los docentes formadores, tienen un lugar de privilegio en los discursos de las mujeres y también en el de los hombres (aparece en 26 entrevistas en total, se acerca a la mitad de la muestra). No obstante, el énfasis dado por ellas reposa, bien en la necesidad de tener a todos los docentes al comienzo de los

cursos, o bien en la actividad docente: mejorar su compromiso, motivación y puntualidad, y no tanto en las condiciones académicas o en las credenciales requeridas para ocupar ese rol.

*“También exigir a los docentes cuando no van, o cuando no cumplen con sus tareas, cuando faltan mucho. Eso me parece que tendría que ser más equitativo para ambos” (M7F)*

*“Me gustaría que existiese una mayor responsabilidad y motivación por la carrera por parte de algunos docentes” (ES5F)*

*“La falta de docentes es un problema grande que padecemos” (M5F)*

Así se expresaba una entrevistada, obsérves cómo lo hace, por su parte, un compañero de carrera:

*“Creo que el nivel de exigencia y el nivel de los docentes es bastante malo” (M5M)*

Ambos fragmentos son ilustrativos de la ruptura entre los géneros respecto a los docentes. Si desde la perspectiva estudiantil los cambios que merece la formación docente reposan en cuestiones que hacen a la labor de los docentes de la carrera, encontramos aquí uno de los alejamientos más notorios en la percepción de hombres y mujeres, pues los varones no se detienen tanto en las prácticas sino en denunciar el bajo nivel académico de los profesores:

*“Yo correría a todos y pondría gente nueva, no borre eso, sinceramente le digo que hay mucho docente que deja mucho que desear, hay mucho acomodado acá (...) en realidad sé que hay amiguismo, a vos te conozco y está todo bien y por eso te elijo o te apruebo el proyecto que está acá, entonces tenés una formación mediocre cuando podrías tener una formación mejor” (ES5M)*

El pasaje anterior reúne algunos elementos que se repetirán en otras entrevistas. Más allá de la circunstancia referida por este futuro educador social para la adjudicación del cargo docente, sorprende el campo semántico del que provienen algunos términos empleados en el comentario, así como el tono general de la expresión en la que está ausente todo formalismo. Ninguna estudiante refirió con tanta dureza el insuficiente nivel académico de los docentes. Se trata entonces de una valoración más simplificada y mordaz que la realizada por sus compañeras:

*“Creo que lo primero que hay que cambiar es a algunos docentes, la calidad de los docentes en algunos casos es muy mala, hay muchas personas que dan clases acá que dan vergüenza” (I3M).*

El discurso de los varones no suele ser muy explicativo de esa devaluada valoración sobre sus

docentes, al menos no tanto como en el caso de las mujeres, quienes tienden a objetivar y fundamentar sus apreciaciones en algunas prácticas percibidas como injustas o incorrectas.

### Lo curricular

La reflexión acerca de las carencias curriculares también está presente en la respuesta de gran parte de las estudiantes de todas las carreras, aunque no siempre coinciden en la percepción de lo que se debe incorporar o modificar. De hecho, existe una tendencia a considerar que el incremento de horas clase redundaría en una mejor formación, lo cual conduce a indagar en qué áreas o campos del saber perciben como necesario ese aumento.

*“Porque salimos como sabiendo de todo un poquito pero mucho de nada” (I2F)*

En tal sentido, la percepción es diversa: las estudiantes de Magisterio se inclinan por más horas de Didáctica, las de Educación Física por más horas de práctica docente, y las de Profesorado sugieren más horas de clase de las materias específicas. Las estudiantes de Educación Social no aclaran qué modificaciones realizarían en los contenidos, de hecho, pocas se refieren a este aspecto de la carrera como un ámbito pasible de mejoras, lo cual puede tener su explicación en el escaso tiempo que lleva implementándose desde que fue reestructurada para formar parte de la ANEP.

Más allá de las consideraciones diversas en torno a los cursos que deberían incrementar su carga horaria en pos de una profundización de algunos saberes que se presentan como muy relevantes frente a otros, lo cierto es que siempre se trata de recibir más de lo mismo, lo que ya está en la estructura curricular y en los programas de cada asignatura.

*“El tema del plan de estudio...un poco más de asignaturas que sean importantes y cambiar la modalidad de los talleres, pasarlos a asignaturas y que estén en toda la carrera, por ejemplo el de derechos Humanos, el de Sexualidad, los de Geografía... El tema de la Didáctica también que estuviera todos los años porque no puede ser que en un año veas Matemáticas y Lengua y en otro las Naturales y después no veas más nada” (M6F)*

Sin duda, un dato revelador es precisamente que ninguna entrevistada refirió contenidos que al momento estén ausentes en el currículum de su carrera y que por alguna razón resulte necesario incorporar al conjunto de saberes que hacen a la profesión docente. Por el contrario, no parecen percibir ningún campo del saber que no haya sido previsto y que no esté ya contemplado en el abanico curricular.

En otras palabras, para las futuras docentes era necesario introducir mejoras en los

contenidos del plan de estudios a través de una intensificación de la carga horaria de ciertas asignaturas que permita abordar con mayor profundidad temas que, hasta hora, han tenido un tratamiento insuficiente. Ahora bien, para sus compañeros, el cambio reposa en éste pero también en otros elementos que ellas no contemplaron, en lo que supone una complejización interesante de los discursos:

*“Más en el momento coyuntural, político que estamos viviendo en cuanto a la formación docente y en camino al IUDE, que es el Instituto Universitario, tiene que haber más tiempo destinado a la carrera para la investigación, para el trabajo, para compartir con otros” (M1M)*

Se incorpora, a través de las apreciaciones de los varones, por primera vez, el valor de la investigación en la formación del futuro docente. Para ellos, la función de investigación (de larga trayectoria en la Universidad de la República pero no en la formación docente que imparte ANEP, menos aún cuando fue realizado el trabajo de campo) constituye un factor de gran importancia en la formación de los docentes, propiciando una actitud crítica desde y sobre su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en el incremento de saberes sobre su área específica debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral.

### La evaluación

Ocupa un lugar relevante en los discursos, por la frecuencia con la que es aludida, la necesidad de modificar el sistema de evaluación operante en la carrera. En tal sentido, las entrevistadas apelan a considerar dos aspectos: la revisión del mecanismo de exoneración del examen (lo cual se logra con un mínimo promedio de 9 al terminar el curso), y la consideración de los procesos individuales que implican esfuerzo y superación de las propias limitaciones. Así lo manifiesta esta estudiante, en un pasaje que reúne varios componentes que se encuentran también en otros discursos:

*“Muchas veces se evalúa solamente las notas que tiene una carpeta y no se evalúa el esfuerzo, no se evalúa el desarrollo y el avance que ha tenido ese alumno. Muchas veces pasa que no me dio esta nota y acá te dejo, y el esfuerzo y el avance nunca se nota y siempre se ve solo lo negativo y se marca lo negativo, lo positivo nunca se lo destacan y eso quieras o no influye a la hora de estar en una clase te preguntas si yo no fui bueno, ¿para qué estoy acá?” (M1F)*

Así, la evaluación es cuestionada por casi un tercio de las entrevistadas como casi no lo harán los varones (ocho a uno, ver cuadro 4). Obviamente, ocho entrevistas sobre un total de 30 no supone una tendencia ciertamente muy significativa, no obstante rescatamos el dato para

contrastarlo con el caso de los varones, entre quienes no parece estar instalada la percepción de que la evaluación debería tener en cuenta otros indicadores.

Son las mujeres quienes colocan en tela de juicio la naturalizada asimilación que realizan las instituciones educativas entre evaluación y certificación, y la forma explícita o encubierta a la que se llega un número que acredita saberes y competencias. Ahora bien, las sociedades capitalistas suelen validar y retroalimentar ese sistema de acreditación porque la pirámide social meritocrática encuentra en ella su legitimación. Este modelo, que se formaliza a comienzos del siglo XX en su aplicación a los resultados académicos de los estudiantes, se va a extender al resto de las dimensiones de los sistemas educativos: el desempeño de los docentes, las instituciones y, por supuesto, el currículo, haciendo cada vez más difusa la diferencia entre evaluar y certificar.

Así planteadas las cosas, si nos preguntamos por qué los estudiantes varones no visualizan la evaluación educativa como un campo polémico, interpretamos que posiblemente un cambio puede no aparecer como necesario, pues la evaluación, ligada al control, forma parte de nuestro sentido común (GRE 2013). En tal sentido, algunos dispositivos de evaluación suelen presentarse mediante imposición logrando aparentar que siempre han estado allí, aunque en términos históricos sean de aparición y desarrollo reciente.

Conscientes de que la evaluación no es un instrumento inocuo por tratarse siempre de una intervención sobre personas, parece lógico que el discurso estudiantil sobre ésta no sea uniforme y que surjan planteos no sólo en clave teórica sino ética, como vemos en las estudiantes de formación docente, quienes cuestionan la evaluación por sus efectos marginadores y por ser funcional a sociedades injustas. La presencia de estas consideraciones en los discursos de las mujeres vehiculiza una percepción muy sensible acerca de la tendencia a reducir evaluación a medición, sin orientar la comprensión de lo evaluado y sin tener en cuenta los procesos dispares que algunos o algunas estudiantes deben enfrentar para superarse académicamente, como sugieren las siguientes palabras:

*“Es decir, muchas veces uno hace un gran esfuerzo por asistir a todas las clases, leer todos los materiales, hacer buenos trabajos, y resulta que hay gente que no va casi nunca, hace trabajos incompletos o no los hace y exonera con la misma nota. Esto genera dos cosas, algunas personas se conforman con la conciencia del esfuerzo que han hecho aunque no sea recompensad y siguen trabajando para sí mientras que otras se desmotivan y los años siguientes hacen la plancha como los demás” (C1F).*

Estas percepciones diferenciales preparan el terreno para comprender qué factores intervienen en la construcción de las representaciones sobre éxito académico que analizaremos a continuación.

### 5.5 Quinta dimensión: elementos constitutivos del éxito académico

En nuestro proyecto manifestamos la intención de comprender en qué medida la concepción del éxito académico de los futuros docentes está atravesada por perspectivas diferenciales de género. Así pues, hemos arribado a la quinta dimensión de nuestro análisis, donde pretendemos analizar las múltiples formas que asume el predominio de la cultura androcéntrica en el ámbito de la formación docente a través de las representaciones que los estudiantes elaboran sobre la idea de éxito académico, dotando de sentido a esta categoría.

El cuadro permite reconocer por un lado una serie de aspectos vinculados a cuestiones subjetivas, que pertenecen a la órbita de lo personal y que depende de la perspectiva y sentir del propio sujeto. Por otro lado, agrupamos una serie de elementos que vienen pautados y condicionados por el exterior, pasible de ser objetivado en el reconocimiento que confiere el medio. A los primeros llamaremos factores endógenos y a los segundos, exógenos.

Si bien la correspondencia no es exacta, esta identificación se vincula a uno de nuestros objetivos específicos, aquél orientado al análisis de los indicadores cuantitativos y cualitativos que eventualmente inciden en la representación diferencial acerca del éxito que construyen los estudiantes. En tal sentido, el cuadro siguiente permite reconocer a simple vista el predominio de lo endógeno (lo cualitativo) en las representaciones de las mujeres en oposición al predominio de lo exógeno (lo cuantitativo) que caracteriza las representaciones de varones.

#### El esfuerzo

En base a las percepciones recogidas podemos considerar el esfuerzo como el empleo consecuente del tiempo y la dedicación para la obtención de una meta, y más aún, como una actividad anímica propia de aquellos que deben vencer grandes dificultades para alcanzar un fin sin que esto repercuta negativamente en su perseverancia. En tal sentido, la referencia al esfuerzo como cualidad que vehiculiza el éxito académico se ve exclusivamente en ellas. Está asociada al sacrificio, la renuncia a otros intereses, y la superación personal, tal como sugieren estas palabras de una futura maestra:

*“que la persona logre salir adelante más allá que le cueste lo que le cueste, sea sacrificio, sea lo que sea” (M5F).*



### Mujeres (cuadro 5A)

	Factores endógenos (satisfacción personal, enriquecimiento propio, placer y comodidad en el ejercicio de la profesión, esfuerzo, salir adelante "cueste lo que cueste", desestima del valor de la calificación)	Factores exógenos (buenas calificaciones y méritos, culminar estudios "en tiempo y forma", logro de expectativas institucionales (de los docentes o del centro educativo), proyección de un cierto status profesional)	Res-puesta difusa o sin referen-cia a las categorías dominan-tes
Magisterio	1,4,6,7,5	2,3	
Profesorado	1,5,6,7,8	3,4	2
Ed Física	1,2,3,7,4,5,6	--	
Ed Social	4,7,5,6,8	3	1,2

### Hombres (cuadro 5B)

	Factores endógenos (satisfacción personal, enriquecimiento propio, placer y comodidad en el ejercicio de la profesión, esfuerzo, salir adelante "cueste lo que cueste", desestima del valor de la calificación)	Factores exógenos (buenas calificaciones y méritos, culminar estudios "en tiempo y forma", logro de expectativas institucionales (de los docentes o del centro educativo), proyección de un cierto status profesional)	Respues-ta difusa o sin referencia a las categorías dominantes
Magisterio	1,2,4	3,5,6,7,8	
Profesorado	--	1,4,5,6,7	2,3
Ed Física	5	1,3,4,7,8	6
Ed Social	-	1,2,3,5,6,7	

Los componentes que parecen definir el esfuerzo como cualidad exitosa son la dedicación, la constancia y la perseverancia, es decir, la tendencia a no ceder frente a las dificultades. En tal sentido, la literatura sobre el desempeño escolar de las mujeres ha señalado a través de varios estudios incluidos en el capítulo sobre Antecedentes que precisamente allí radica una de las razones de su auspicioso rendimiento académico en todos los niveles educativos, y en particular



el terciario (Marrero, 2008). Lo que inferimos de las entrevistas realizadas parece constatar aquella afirmación, en el entendido que sólo las mujeres, y no los hombres, suelen apelar a esas cualidades como conducentes al éxito en su trayectoria académica.

### Las calificaciones

Acabamos de señalar una coincidencia con respecto a investigaciones anteriores efectuadas en el campo de las relaciones entre educación y género. No obstante, esa mayor disposición al trabajo y aceptación del esfuerzo que mencionábamos no necesariamente tiene su materialización en las calificaciones, a juzgar por la firme tendencia de las futuras docentes (ver cuadro 6.A) a descreer de éstas como garantía de éxito. Uno de los aspectos en torno a los cuales se han polarizado las respuestas es el lugar que le corresponde a la acreditación como indicador de éxito académico. Mientras que las estudiantes tienden a desestimar el valor de la calificación, sus compañeros suelen reivindicarlo, como puede verse en el siguiente cuadro a propósito del valor asignado a la calificación como indicador de éxito académico:

#### Mujeres (cuadro 6.A)

	Desestiman el valor de la calificación	Valorización de la calificación	Otras referencias
Magisterio	1,3,5,6,7,4	2	--
Profesorado	5,6,7,8,1	4,3	2
Ed Física	1,3,7,6	5	2,4
Ed Social	1,5,8,6,7	3	2,4

#### Hombres (cuadro 6.B)

	Desestiman el valor de la calificación	Valorización de la calificación	Otras referencias
Magisterio	1,2,4	3,5,6,7,8	--
Profesorado	1	4,2,6,7	3,5
Ed Física	5	1,3,7,8	2,4,6
Ed Social	--	7,5,6,3,1	4,2

Asumiendo que la calificación procura establecer la unión entre el proceso educativo del estudiante con lo que a institución formadora espera de él, vemos a las futuras docentes, en todas las carreras objeto de nuestra indagación, inclinarse por sustraer relevancia o credibilidad al sistema numérico que regula la acreditación.

*“Creo que tiene que ver con poder tener herramientas para en un futuro defenderte en la profesión, creo que no tiene que ver con las notas y la escolaridad, eso no te hace exitoso” (I1F)*

Ellas no parecen referirse aquí a la evaluación en tanto proceso más amplio y complejo que la acción de calificar<sup>24</sup>, sino a lo que ellas perciben como la forma tradicionalmente empleada para acreditar saberes, vale decir, asignar una calificación a un parcial o a un examen que, en la mayoría de los casos, excluye la valoración del esfuerzo, las dificultades transitadas y los logros individuales del estudiante. La evaluación de los aprendizajes “además de la acreditación, implica un proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y de las dificultades de la adquisición, del proceso de comprensión o transferencia de algunos temas o problemas, teniendo en cuenta que no se trata de evaluar sólo la conducta observable, sino que lo importante es evaluar los procesos mentales” (Litwin, 1998:32)

La siguiente cita de una entrevista a una futura profesora resulta ilustrativa:

*“Cuando en cualquier literatura del Cerp me saco un doce en un parcial lo disfruto, pero no lo siento como éxito académico (...) Por otra parte creo que hay que saber autoevaluarse, valorar los procesos propios, y no compararse con los demás, un doce significa mucho y no significa nada, depende de qué profesor lo ponga, de la materia, ...viste, por lo tanto creo que tenemos que aprender a ver más allá de los números” (C1F).*

Sin embargo, tal como se desprende de esta cita, la calificación, como parte del proceso de evaluación, tiene relevancia por cuanto despierta expectativas en los y las estudiantes. De todas formas, cuando las entrevistadas son interpeladas acerca de la categoría éxito académico, tienden más bien a desprestigiar la noción supuestamente generalizada de “lograr buenas calificaciones” como si fuera su equivalente, pero sin terminar de aclarar en muchos casos qué implica efectivamente la categoría en cuestión: saben lo que no es, pero cuesta decir lo que sí es.

*“Realmente no tengo una concepción formada acerca del éxito académico, aunque por lo general suele estar asociado a las notas, factor al cual yo prefiero no darle importancia porque suele tener que ver más con formalismos absurdos, por ejemplo profesores que no dictan clases pero te exigen instancias de parcial con interrogantes de materiales no vistos ni discutidos... y no*

<sup>24</sup> Desde una perspectiva de carácter formativo concebimos la evaluación como un dispositivo que posibilita el mejoramiento del proceso didáctico lo que, necesariamente, denota un carácter de proceso, continuo y permanente. En tal sentido, evaluación y acreditación de saberes son dos instancias paralelas, complementarias e interdependientes; mientras que la evaluación es un proceso complejo, la acreditación se refiere a la tarea de certificación de los aprendizajes logrados (Litwin, 1998).

*siempre responden a los procesos ni reflejan la apropiación de conocimiento que uno pueda hacer” (ES7F).*

Como anunciamos, esta percepción devaluada del poder de la acreditación como indicador de éxito no tiene una presencia significativa en las respuestas de los varones, quienes de hecho no manifiestan adhesión a esa perspectiva. Cuando se refieren a esta polémica, las respuestas de los varones se vuelcan a contrarrestar la tendencia femenina en varios sentidos: por revalorizar el sistema numérico como indicador de éxito, por devolverle credibilidad a la evaluación de aprendizajes que realiza el docente y por situar las expectativas de éxito en un sistema meritocrático, tal como diría este estudiante:

*“Va de la mano a un puntaje ¿no? A un número que te va a abrir determinadas puertas que otros números no te abrirían (...) Voy a ser exitoso y voy a lograr un determinado puntaje o nivel de aceptación por parte de ese docente, académicamente hablando ¿no?” (M3M)*

Relacionado con lo anterior, es posible constatar que la percepción de los varones se basa en la aceptación de un mandato cultural en torno al valor de la calificación como evidencia de aptitudes y saberes, todo lo cual fue ampliamente cuestionado por sus compañeras de estudios:

*“Fa, es bravo, hoy en día el éxito lo que pasa... hoy en la sociedad que vivimos y el tiempo histórico que estamos atravesando... el éxito está relacionado me parece, más bien con resultados, con números...”(M4M).*

Entonces, volvemos a enfocar los objetivos de nuestra investigación en relación a identificar aspectos cuali y cuantitativos en la construcción de la categoría éxito académico, en este posicionamiento sensiblemente distinto por parte de varones y mujeres. En este punto reconocemos el acierto que implicó proponernos identificar la articulación entre expectativas institucionales y propias en torno a algunas dimensiones del éxito académico, en virtud de lo cual proponemos el siguiente análisis:

Hemos visto que las estudiantes identifican una clara oposición entre lo que ellas perciben como éxito académico y lo que supone una creencia generalizada basada en la obtención de calificaciones altas, lo cual, como hemos señalado párrafos más arriba, ellas desestiman. Esta oposición entre lo que el sistema educativo parece esperar de ellas y lo que realmente pretenden ellas obtener para sentirse exitosas es una percepción que sólo detectamos en el discurso de las mujeres. Sus compañeros tienden a no referir este desencuentro en términos de oposición o contradicción, sino que directamente se posicionan a favor de lo que *“la sociedad que vivimos y el tiempo histórico que estamos atravesando”* demanda, sin demostrar que valga la pena construir otros indicadores de éxito más allá de lo que el entorno social y educativo propone (ver cuadro 5 A y B). Evidentemente el éxito académico no supone en forma exclusiva un rendimiento académico

alto, como anunciaban De la Orden y López Vicente en nuestro Marco Teórico, porque si bien existe una marcada tendencia a concebir esta categoría en forma cuantitativa para los varones, para las mujeres no es así. Esto es lo que los autores citados no sospecharon jamás: la correlación entre altas calificaciones y éxito académico sí es verdadera para los varones, pero no para las mujeres. Son ellas las que relativizan el concepto. Son ellas las que desestiman el valor de la calificación y representan el éxito como la adquisición de cualidades personales y sociales, que repercutirán luego en lo profesional. Son ellas las que aproximan el concepto de éxito académico con la idea de éxito en la vida (De la Orden, 1991).

En segundo lugar, debemos subrayar la presencia, no mayoritaria pero exclusiva en el discurso de los varones, de una inclinación a desestimar los logros académicos propios, factor inexistente en el discurso de sus compañeras. No se trata pues de una tendencia significativa, ya que sólo un tercio de los entrevistados varones manifiesta esta percepción, pero la misma se halla por completo ausente en el discurso de las mujeres lo que para nosotros supone un dato ciertamente significativo. Así se expresaban algunos estudiantes:

*“Pa mmm! Yo no puedo decir que sea exitoso académicamente, me falta bastante para considerarme así” (I2M)*

*“Soy del montón... luego se verá” (I4M)*

### El perfil profesional

En nuestro proyecto planteamos como parte constitutiva de nuestro problema la identificación entre éxito académico y logros durante el tránsito por la institución educativa, sin renunciar a la posibilidad de que los entrevistados lo asociaran con los efectos constatables de esa enseñanza más allá de la duración de la carrera. Por ello hemos creído importante estar atentos a la vinculación de nuestra categoría central con la de éxito profesional. En los discursos encontramos evidencia como para sostener esa hipótesis, ya que el éxito académico se asocia a veces con terminar la carrera (a lo que suele incorporarse la construcción adverbial *en tiempo y forma*), y otras con un proceso que se inicia con el egreso y que transcurre paralelamente a la práctica profesional. Se produce un acercamiento entre los discursos de ambos géneros en este punto, ya que la identificación de éxito académico con la obtención de un resultado (el título) o con un proceso que va más allá de la titulación y que refiere al desempeño como profesionales se encuentra explicitada por mujeres tanto como por varones, haciendo muy difícil determinar una tendencia de género. Veamos ejemplos de una y otra índole en este sentido:

*“Ahora, al finalizar mi carrera, me siento exitosa académicamente” (I6F)*



*“El éxito académico sería lograr terminar satisfactoriamente la carrera que elegí. Ah sí, cuando pueda terminar la carrera académica me consideraría un estudiante exitoso” (C5M)*

*“Es un proceso que vas consolidando toda tu vida, desde que arrancas la carrera hasta que te jubilas, es un proceso que te lleva toda la vida porque vos terminas acá pero tenés que seguir haciendo cursos y seguir especializándote porque es necesaria la formación y porque va cambiando a lo largo de los años” (I4F)*

*“El éxito no va solamente, para mí, acompañado por el transitar, por el egresar, sino también por eso que se da después ¿no?” (M1M)*

No parece haber consenso entre los varones ni entre mujeres respecto al ámbito donde se materializan las expectativas de éxito académico, digamos pues que esa es una coincidencia entre los géneros. Por ello nos vemos motivados a indagar sobre los factores que posibilitan el logro de estas expectativas más allá del trayecto formativo que supone los cuatro años de la carrera. Pues bien, vuelven a surgir coincidencias entre los entrevistados de ambos géneros, esta vez pautadas por el valor asignado a la capacidad de aplicar adecuadamente los saberes adquiridos durante la formación una vez que se comience a ejercer la tarea de enseñanza.

*“No creo que tenga que ver con cumplir con los cuatro años de la carrera o si cumplís al pie de la letra con los requisitos para recibirme, creo más bien que tiene que ver con salir de acá y poder aplicar todo lo que aprendiste y poder panificar y no lanzarte al agua de careta” (I6M).*

Pero este hallazgo tiene sus límites y ha merecido especial atención de nuestra parte, pues nos conduce a reividicar la pertinencia de aquel supuesto teórico respecto al vínculo entre la noción de éxito académico y el éxito en la vida profesional. Nos referimos a la percepción de que la noción de éxito académico se construye desde el ideario estudiantil desplazándose en el espacio y en el tiempo más allá del ámbito concreto de formación y asimilándose a variables como el éxito profesional, aunque esto no supone aludir al éxito económico ni al éxito social, como infería De la Orden. Ninguna de estas variables puede reconocerse en el discurso de los y las entrevistadas para referir el éxito académico. A lo sumo, y sin pretender ser demasiado rigurosos en la delimitación de un concepto y otro, es posible reconocer componentes de éxito profesional en algunas entrevistas, pero sin que ello suponga una marcada tendencia a vincular un ámbito con el otro (el profesional y el académico), por el contrario, a veces se deslindan:

*“No sé, si me decís lo profesional yo lo asocio con la parte de trabajar, y académico, no sé, tiene que ver un poco con la formación de uno y lo que incorpora y saber aplicarlo también... poder demostrar lo que uno tiene y saber en qué momento aplicar tal cosa... Creo que es una construcción” (I4M)*

### Naturaleza de los indicadores de éxito académico

En este apartado nos proponemos abordar la naturaleza de aquellos factores que definen el éxito académico para cada género. La aproximación es cautelosa, puesto que las representaciones estudiantiles acerca de esta categoría asume distintas formas y está atravesada de múltiples variables, por lo que el fenómeno podría estudiarse desde diversas perspectivas. La nuestra es una perspectiva de género, por lo que procuramos identificar las maneras en que los estereotipos de género operan, si es que lo hacen, en la definición de un perfil académico exitoso.

Así es como llegamos a la definición de lo que denominamos factores endógenos y exógenos asociados a la percepción del éxito académico. De acuerdo a los datos recogidos en las entrevistas en profundidad, se constató la presencia de ciertos indicadores exógenos como las buenas calificaciones, la culminación de los estudios en tiempo acotado, la conquista de un nivel de aceptación acorde a las expectativas institucionales y la posibilidad de construir un estatus profesional ascendente. Una clara presencia de este tipo de indicadores para definir el éxito académico notamos en el discurso de los varones, como vimos en un pasaje anteriormente citado:

*“Un número, una posición, una jerarquía, que no determina, o sea, no es un reflejo de, no sé si llamarlo sabiduría, pero va de la mano (...) voy a ser exitoso y voy a lograr un determinado puntaje o nivel de aceptación por parte de ese docente, académicamente hablando ¿no? A la hora, bueno, de estar en los institutos, de integrarte, de relacionarte con las personas creo que también son cosas importantes que eso también lleva a que la carrera sea exitosa” (M3M)*

En cambio, ubicamos los discursos que consideran la satisfacción y realización personal, el placer en el ejercicio de la tarea docente, así como la fijación y logro de metas individuales motivadoras en el nivel de los factores endógenos. Pues bien, uno de los hallazgos más sólidos de nuestra investigación radica en que los factores determinantes en la percepción del éxito académico son, en general, de naturaleza endógena para las mujeres, mientras que en el caso de los varones responden a más bien a indicadores exógenos (ver cuadro 5.A y B).

Los factores endógenos se muestran como el rechazo o descreimiento frente a alguna estructura simbólica o práctica institucional en relación a los modelos de éxito que son propuestos por la formación docente, como lo es la tradicional selección de abanderados. Así, por ejemplo, lo manifiesta esta estudiante de Magisterio:

*“Para mí, es sentirme realizada. No es tener una nota ni que me den la bandera” (M6F)*

Estos indicadores se constituyen en el nivel de las realizaciones personales y son producto de

la interacción y la tensión provocadas por la diferencia con los objetivos e intereses propuestos por el medio y los propios. Impulsadas por la percepción de ese conflicto, solamente las estudiantes mujeres se interesan en explicitar esa oposición, mientras que sus compañeros no suelen reparar en ello:

*“En lo que a mi refiere, a mi manera de pensarlo, para mí es como tú te vas enriqueciendo en tu propio ser más allá que tengas doce, o tengas ocho, o la nota que te den (...) no sólo en la calificación sino en el desarrollo personal. Para mí eso es el éxito, poder sentirte cómodo con lo que tú elegiste estudiar (...) Si ves que no te gusta y la continúas para mí eso no es un éxito, si la continúas porque realmente te sientes involucrado en lo que estás haciendo sí es un éxito” (M1F).*

La satisfacción personal constituye un aspecto clave en la percepción del éxito académico de las futuras docentes mientras que entre sus compañeros varones no se constata, pues en ellos predomina una aceptación de los criterios propuestos desde el entorno, excluyendo en la mayoría de los casos la referencia a factores endógenos en su discurso: sólo cuatro entrevistados lo hacen (ver cuadro 5.B).

## Capítulo 6

### Conclusiones y perspectivas

Hemos dejado para abordar en este espacio la reflexión en torno a algunos elementos que han resultado muy significativos para el logro de los objetivos de esta investigación y, a su vez, pretendemos aportar insumos que posibiliten nuevas perspectivas sobre la temática de género y su relación con la formación de los docentes. Así pues, en esta investigación, la perspectiva de género ha procurado constituir una alternativa teórica y metodológica que nos posibilite hacer una lectura crítica de la realidad los estudiantes, varones y mujeres. Así, el supuesto de que los estereotipos de género pueden manifestarse de múltiples formas en las concepciones vinculadas al éxito y la satisfacción por parte de quienes se están formando en docencia, inferido en nuestro marco teórico, nos impulsó a buscar insumos para la discusión a ser incorporada en las agendas educativas.

Para quienes consideramos la docencia y la investigación como una unidad monolítica, las instituciones tienen el reto de generar y promover conocimiento, pues este es el instrumento por excelencia por el cual se definen, delimitan y se proponen soluciones a las distintas problemáticas educativas. Pero el vínculo entre la formación docente y la investigación en nuestros países es un tema que aún se encuentra poco definido, poco estudiado y, por consiguiente, escasamente instrumentado en los espacios académicos. Este vínculo se presenta, en la mayoría de las carreras de formación docente, de manera abstracta, es decir, sin que ello implique modificación de estructuras académicas o prácticas pedagógicas.

A pesar de esta situación, tal como pudimos constatar en el discurso de muchos entrevistados, actualmente hay un creciente interés por incorporar la investigación científica en la formación de los futuros docentes, pues pocos campos como el de la formación docente están tan urgidos de experimentación e innovación, lo cual plantea la necesidad de formar no para acumular conocimientos sino para investigar. De acuerdo a esto, el futuro profesional de la enseñanza debería asumir su rol protagónico en la transformación del sistema educativo y para eso se requiere de un enfoque pedagógico que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber y que participe activamente en la investigación de su propia práctica. Hacia ello pretende contribuir las principales reflexiones de nuestro trabajo.

La elección de una perspectiva de género para complejizar nuestros hallazgos respecto a las maneras de representar el éxito académico nos ha permitido confirmar que existen representaciones respecto a los géneros, sistemas normativos, ideacionales, imaginarios y cosmovisiones que estructuran de forma articulada y coherente las concepciones sobre las mujeres y los varones, así como lo necesario para satisfacer las exigencias identitarias de unas y





otros y sus relaciones intra e inter genéricas. Estas concepciones constituyen el “orden de género” que estructura las identidades, relaciones, tareas, posiciones de lo femenino y masculino, en las instituciones y organizaciones, en los grupos y en la subjetividad personal.

La primera confirmación la obtuvimos a propósito del análisis de las motivaciones para tomar la opción académica de la formación docente, lo cual en principio además evidenció dos coincidencias: el interés por la especialidad más que por la docencia (principalmente en los Profesorados y en Educación Física) y la escasa referencia a la vocación. Este último aspecto aportó cierta sorpresa a nuestra investigación, sobre todo teniendo en cuenta algunos estudios en el campo de la formación docente que hemos comentado en su oportunidad y que atribuían un lugar central a la idea de vocación. Pero al llevar la mirada a la valoración de los motivos para seguir esa carrera constatamos que para ellas la satisfacción y realización personal adquiere una prioridad que no se ve en los discursos de sus compañeros. Estamos pues frente a la valoración de un factor endógeno como lo es la satisfacción, que define no sólo una de las principales razones para realizar una opción académica, sino que además constituye el indicador de éxito académico más legitimado en los discursos de las mujeres entrevistadas.

Como señalamos en el capítulo anterior, los varones no le confieren a la satisfacción personal la jerarquía que ellas le atribuyen, y en cambio surgen elementos tendientes a justificar la elección académica a pesar de las dificultades que esta opción parece implicar para los entrevistados, y de la que se sienten satisfechos por haber podido encausar. Esos obstáculos rara vez fueron explicitados, pero las escasas referencias parecen corresponder a una percepción social y económica devaluada de la carrera. A propósito proponemos una interrogante que podría dar pie a futuras investigaciones: ¿qué carreras son alentadas las mujeres y los varones a seguir? De momento, según los hallazgos de nuestro trabajo, los hombres no suelen ser estimulados a optar por la enseñanza. Las mujeres sí. Así quedó de manifiesto al comprobar que gran parte de las estudiantes fueron alentadas a tomar el camino de la docencia, directa o indirectamente, lo que en su oportunidad llamamos motivación externa explícita o implícita.

Todo lo dicho nos conduce pues a confirmar nuestra posición teórica respecto al carácter netamente femenino de la profesión docente, verificado en la composición mayoritaria de mujeres en la matrícula del alumnado, egresos y cuerpo docente. Este hecho merece ser analizado críticamente, pues la docencia en las mujeres es vista como prolongación de cierto instinto materno y de la crianza de los hijos, por ende una vocación natural (Fioretti, 2002). Pero recordemos que nuestras entrevistadas no apelan a esa vocación natural para justificar su elección académica; es más, muchas relataron cómo la docencia fue la segunda opción luego de fracasar en otras, algo que no se constata en los varones.

No obstante esos mandatos sociales sí operan en el estímulo dado a las mujeres para



dedicarse la docencia, funcionando a la inversa en el caso de los varones, cuando verificamos la información de dos indicadores: la motivación externa y los “a pesar de”. El primero nos mostró que ellas fueron estimuladas, directa o indirectamente, mientras que ellos no, o al menos no lo mencionan ni lo tuvieron en cuenta al elegir. El segundo indicador refuerza al anterior, pues recoge la idea masculina de que “a pesar de” ser ésta una carrera devaluada y femenina, y a pesar de no haber tenido apoyo, y a pesar de no haber sido estimulados a tomarla, ellos la eligieron igual, contradiciendo las expectativas del entorno.

Ahora bien, hemos afirmado antes que las instituciones educativas no son actores neutrales sino que reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersas, incluyendo las ideas y concepciones respecto a lo femenino y lo masculino. No obstante la constatación de que las mujeres son mucho más alentadas por el medio social que los hombres a seguir la carrera docente y que los varones explicitan su valentía al tomar una opción que no refleja las expectativas de su entorno, supone sólo parcialmente la validación de nuestra hipótesis inicial acerca de que las expectativas académicas, profesionales y pedagógicas de los futuros docentes están matizadas por una cultura de corte androcéntrico.

Pero al reflexionar sobre nuestros hallazgos en relación a las cualidades estimuladas en la carrera desde la percepción estudiantil, se hizo latente la interrogante: ¿la formación docente es un ámbito académico que contribuye a la reproducción de estereotipos de género? Conscientes de que las cualidades atribuidas a lo femenino y lo masculino legitiman la reproducción de una desigualdad (Subirats, 1988), pero sin que ello condicionara nuestra búsqueda y nos impidiera girar la vista hacia nuevos datos, descubrimos la existencia de percepciones diferenciales entre varones y mujeres. Para ellas las cualidades requeridas son de orden personal: seguridad, confianza, autoestima; mientras que para ellos son de corte profesional: autoformación, interrogación y transposición didáctica, mediación, creatividad (ver cuadro 2.A).

Nuestra reflexión en este sentido es que varones y mujeres creen que se espera diferentes cosas de ellos, aunque la formación sea la misma. Una lectura algo pretenciosa podría sugerir que en estas representaciones opera una autopercepción devaluada de las mujeres, quienes creen que les falta aquello que la profesión docente exige que adquieran: seguridad, confianza y autoestima para ser buenas docentes. Mientras que los hombres no se sienten carentes de ello, y por esto son interpelados en su formación a desarrollar otras cualidades más vinculadas a habilidades técnico- pedagógicas que a la constitución de la personalidad. Estas apreciaciones permiten sentir que nos aproximamos al principal objetivo de nuestra tarea y se confirma buena parte de nuestra hipótesis: los estereotipos de género permean la formación docente.

En otro orden, si se tiene en cuenta que los estudiantes de carreras docentes no mencionan ni



remotamente la necesidad de complementar su formación con la incorporación de los enfoques de género en los programas de formación de Magisterio, Profesorado, Educación Social o Educación Física se comprende mejor la total ausencia del mismo. Después de este hallazgo ¿qué más podemos agregar respecto a la exclusión de las perspectivas de género en la formación docente, la problemática de la invisibilización femenina y silenciamiento de sus aportes a la construcción del saber pedagógico?

Mientras no haya una apropiación significativa por parte de los miembros de la comunidad académica y educativa en general, de la teoría de la reproducción de las relaciones de género como parte de la reproducción social, es difícil que las autoridades competentes incorporen de manera significativa y permanente este enfoque. No parece extraño entonces, que los estudiantes naturalicen esa ausencia al punto tal que ni siquiera reparan en esa posibilidad. A pesar de que después del SUNFD (2008) se ha buscado sentar el carácter universitario de la docencia en la investigación y en la integración de un tronco común para las carreras de Magisterio, Profesorado y Educación Social, no hay evidencias de que las unidades formadoras de docentes hayan propiciado, de manera decidida, espacios en el currículo que lleven a los y las docentes en formación y en ejercicio, a reflexionar sobre los contenidos immanentes de la cultura que se reproducen en sus prácticas, especialmente las que atañen a la temática de género. Frente a la posibilidad de que el lector desee constatarlo entregamos los planes de estudio de las carreras de nuestro estudio en la sección Anexos, disponible en soporte digital, adjunto a este trabajo.

La consecuencia principal de ello es que cada generación de mujeres debe hacer su propio aprendizaje de cuestionamiento de su rol en la sociedad, sin una tradición en la cual apoyarse. Spender caracteriza este fenómeno diciendo que la problemática de la condición femenina está permanentemente "off the record" (fuera de registro), y que no se incluye en el conocimiento y la enseñanza impartidos en los establecimientos educacionales. En ese sentido, creemos que es pertinente lo señalado por Lovering y Sierra, "La formación docente no debe ser valorada exclusivamente por sus objetivos y contenidos explícitos, sino también por sus silencios y omisiones" (2005:25).

¿Cuánto tiene que ver esta omisión con la representación de la docencia como profesión femenina y subvalorada? Definitivamente, mucho. La casi nula investigación sobre la equidad de género en la formación docente parece ser inversamente proporcional al papel trascendental de los y las docentes en la constitución de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Hemos advertido ya que las políticas públicas uruguayas en la formación de docentes se caracterizan por articularse en torno a un discurso que argumenta la necesidad de generar y materializar la democracia, la equidad y la participación social, tal como se puede apreciar en la



fundamentación y el perfil de egreso de las distintas carreras contempladas en nuestro estudio (ver Anexos). No obstante, dada la apreciación de los estudiantes, la problemática de género no sobresale como un eje articulador, ni siquiera es mencionada la posibilidad de curricularizarlo: no se percibe como una carencia en la formación.

No podemos dejar de advertir en cambio, desde la propia experiencia como docente de Pedagogía en carreras de Profesorado y Magisterio, que las instituciones de formación docente (como toda institución educativa) reflejan las fortalezas como también las debilidades de nuestras sociedades. Las instituciones de formación docente viven la desigualdad de género en sus diarias rutinas e interacciones sociales pero, al mismo tiempo, a través de las mismas pueden potencialmente cambiar y deconstruir los estereotipos que sostienen esta desigualdad.

Según el marco teórico en que posicionamos nuestra investigación, la educación, cumpliendo con su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido, constituye uno de los principales procesos de reproducción de las relaciones sociales. Ahora bien, cada sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre los sujetos con pautas y modelos estereotipados, y es así que las diferencias se traducen en desigualdades y jerarquías dentro del orden capitalista y patriarcal (Contreras, 2007). Los roles femenino y masculino se transmiten y refuerzan en la escuela, tal como constatan varias investigaciones, algunas de las cuales mencionamos en este trabajo. Pero los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca totalmente estables y se van modificando en relación con otros cambios sociales.

La educación, asimilando una perspectiva androcéntrica, intenta cumplir con su mandato social en un momento de crisis donde coexisten formas tradicionales y alternativas de roles. Creemos estar en condiciones de afirmar, aunque ya lo hemos sugerido, que la cultura androcéntrica en la formación de los docentes está presente desde el estímulo mismo dado a las mujeres como profesionales de la enseñanza en oposición a lo que sucede con los hombres, evidenciando la vigencia de una estereotipia que define la docencia (desvalorizada social, académica y económicamente, según Bartomeu) como profesión feminizada. Pero también lo está en la selección y transmisión de contenidos donde la perspectiva de género está tan ausente que los estudiantes siquiera notan su ausencia. Ausente está en las metodologías de evaluación, de momento que las mujeres reivindican cambios desde su experiencia que no son en ninguna medida los que señalan los hombres, menos preocupados por ajustar la forma en que se sienten evaluados. Y presente en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, naturalizando plenamente las causas profundas que han convertido a la docencia en una profesión feminizada (recordemos aquel 24 frente a un 75 en los porcentajes de presencia



masculina y femenina en la actividad docente, según INMUJERES 2015), con las implicancias que ello tiene. Una perspectiva androcéntrica en las instituciones de formación docente, decíamos entonces y lo confirmamos con nuestro estudio, a partir de la constatación de que la mirada masculina desplaza a la femenina a través de la naturalización y legitimación de expectativas y representaciones estudiantiles que son ciertamente distintas entre los géneros. Y con ello, se cierra la secuencia circular que favorece la reproducción de estructuras de dominación.

La evidencia nos permite sostener además que las mujeres sienten que son interpeladas a enfocar sus esfuerzos en la superación de inseguridades que los hombres no parecen tener o, al menos, decir. Esta circunstancia determina los límites en el horizonte de posibilidades de las mujeres en el campo académico y profesional (continuidad que logramos establecer a partir del análisis de la categoría perfil profesional dada su presencia en los discursos).

Esto significa que aquellos elementos que hemos visto componen el éxito para las mujeres implican buscar la realización personal y hallar satisfacción y placer en su desempeño profesional. También significa que las mujeres se acostumbran fácilmente a comprender que el esfuerzo determina el éxito y que el sistema de acreditación vigente no necesariamente traduce sus logros en méritos. Nuestra posición teórica y metodológica no nos permite recibir estos datos con ingenuidad. El hecho de que los varones, por su parte, percibirán el éxito académico mediante el reconocimiento externo de estos logros, valorando el criterio cuantitativo plasmado en las calificaciones y dando así complacencia a las expectativas institucionales en relación a esos logros anunciados de un cierto status profesional, no debe ser manejado con inocencia. La razón es que están dispuestas las condiciones objetivas (a través de la propuesta de formación con sus características académicas) y simbólicas (las expectativas de los estudiantes) para reconocer unos logros y en cambio invisibilizar otros.

En este sentido, nuestra reflexión apunta a reivindicar la importancia de que los futuros docentes tengan la oportunidad de desarrollar una acción cuestionadora de la realidad conducente a perder la ingenuidad y no aceptar pasivamente lo falsamente naturalizado sobre la condición femenina, para que se logren verdaderos cambios, ya que determinan modos de ser y estar en la realidad de cada una de las personas. Deberán desarrollar una adaptación activa y cuestionadora de la realidad, preguntándose sobre lo obvio, para ser protagonistas del cambio necesario, analizando el imaginario social y su creación de sentidos. Nos hacemos eco de la afirmación de Mabel Burin: “y para que desarrollen el análisis y comprensión del sistema de valores y actitudes de los profesores y profesoras como agentes de socialización en la transmisión y transformación de los estereotipos sexuales en la educación” (2002).

Hemos de señalar también que nuestra interpretación dista de algunas que se han propuesto a partir de investigaciones vinculadas al fenómeno de sobrecalificación compensatoria, según el



cual las mujeres ingresan a la carrera meritocrática por “la necesidad de objetivar unos méritos que, de otra manera, los demás no estarían dispuestos a reconocer” (Marrero, 2008). Según la evidencia recogida por nosotros la búsqueda de títulos y calificaciones altas no supone garantía de éxito entre las futuras docentes, pues no se muestran tan decididas a creer que el sistema de acreditaciones realmente objetive sus logros. Sin pretender en absoluto agotar el tema sino, por el contrario, abrir el camino a futuras investigaciones, creemos que esa ideología marcadamente meritocrática y orientada al logro visible en las estudiantes universitarias no tiene correlato entre las estudiantes de carreras de formación docente.

¿Cuál será entonces el lugar de la mujer en los lugares de decisión de la política educativa, cuando la percepción del éxito difiere tanto entre hombres y mujeres, y la lógica de reproducción institucional invisibiliza estas representaciones? El posicionamiento frente a esa lógica de reproducción nos hace advertir que la formación docente no se ocupa de construir igualdad de oportunidades en el acceso a lugares de poder desde el momento en que legitima unas expectativas de éxito que se presentan como naturales y universales, cuando en realidad son arbitrarias y favorecen la continuidad de un paradigma androcéntrico. Todo parece estar dispuesto entonces para la configuración futura del fenómeno techo de cristal sin que la formación docente parezca advertirlo, antes bien, lo invisibiliza.

No fue intención de nuestro trabajo analizar este fenómeno conocido como techo de cristal en la Enseñanza. Nos basta en esta ocasión con el porcentaje de mujeres y hombres en este campo y también la acotación de que tanto en las ramas feminizadas como las masculinizadas, los varones perciben más ingresos que las mujeres por la misma tarea (Inmujeres, 2015). Su inclusión responde meramente a la intención de vincular las representaciones de éxito académico con circunstancia que favorece la eventualidad de que se produzca este fenómeno también en ese campo. En tal sentido, una mirada atenta a los medios de comunicación, así como a las páginas institucionales e la ANEP donde figuran las autoridades educativas declara la presencia desproporcionada de hombres en los niveles superiores de la jerarquía burocrática educativa, lo cual se ve favorecida por la generalización de expectativas, contenidos, metodologías y prácticas educativas establecidas y reproducidas desde hace tiempo.

En síntesis, el sistema educativo público se expandió siguiendo un modelo de pirámide patriarcal, con trabajo femenino en la base y trabajo masculino en el tope. Estas tendencias sugieren la existencia de patrones diferenciados respecto a la carrera docente y la profesionalización, en relación con los conceptos de masculinidad y feminidad dentro de población docente. Entonces, para efectivizar los cambios del lugar de la mujer y lograr el sinceramiento democrático será necesario el compromiso de la actividad docente con el atravesamiento de género en cada hecho pedagógico.



**Siglas empleadas en el texto**

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ATD: Asamblea Técnico Docente

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CERP: Centro Regional de Profesores

CES: Consejo de Educación Secundaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

CODICEN: Consejo Directivo Central

CONAE: Consejo Nacional de Educación

DFFPD: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

FD: Formación Docente

GRE: Grupo de Reflexión sobre Educación

IFD: Instituto de Formación Docente

IINN: Institutos Normales (Montevideo)

INAU: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

IPA: Instituto de Profesores "Artigas"

ISEF: Instituto Superior de Educación Física

IUDE: Instituto Universitario de Educación

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación Docente

UdelaR: Universidad de la República



## Referencias bibliográficas

### Bibliografía metodológica

Alonso, L. (1998): *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Ed. Fundamentos, España.

Arnaz, J. A. (1981): "Guía para la elaboración de un perfil del egresado". *Revista de Educación Superior*, 10(4), 1-7. México.

Bochia, F y Previale, S. (2011): "Estudio exploratorio sobre las condicionantes familiares y laborales en la elección del Magisterio". Artículo disponible en [ww.dfpd.edu.uy](http://ww.dfpd.edu.uy)

Buenfil, R. (2007): *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1992.

Cea D'Ancona, Mº (1998): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. SigloXXI.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós.

Wilson, Th. (1990): *Métodos cuantitativos versus cualitativos en investigación social*. FCU, ficha nº 256.

### Bibliografía temática

ANEP-MECAEP (2004): *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria. Estado de Situación 2003. (Escuelas Públicas 2003)*, Montevideo.

ANEP (2008): *Censo Nacional Docente 2007*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística.





ANEP (2011): *Plan de Estudios 2011*. Consejo de Formación en Educación. Carrera de Educación Social. En [www.cfe.edu.uy/](http://www.cfe.edu.uy/)

ANEP-CFE (2012): *Estudio de los factores que inciden en la duración de las carreras de formación docente*. ISBN: 978-688-95-7

Anuario Estadístico del MEC (2009)

Barité, M. (2018): *Citado en "Decanas coinciden: el techo de cristal existe"*. Recuperado en [www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/41766](http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/41766)

Barragán, F (1996): "La construcción colectiva de la igualdad. Vol 2. Qué podemos hacer con las diferencias?" Materiales para la formación. Vol 8. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Bartomeu, M. y otros (1992): *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Bonder, G. (1998-1999): "La equidad de género en las reformas educativas. Reflexiones sobre un trayecto recorrido". En *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración*, Bs.As., Instituto Fernando Otorgués.

Bourdieu, P. (2003): *El oficio del científico*. Barcelona, ed. Anagrama.

Bucheli, M., y Sanroman, G. (2004): "Salarios femeninos en el Uruguay: ¿existe un techo de cristal?" Montevideo: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Documento de Trabajo.

Butler, Judith (2007): *El género en disputa*. Barcelona. Paidós.

CENFORES (1997): "Introducción del documento que recoge el trabajo realizado en 1997; acerca del 'Mejoramiento de la Formación de Educadores Sociales' en el marco de la Cooperación Hispano-Uruguaya." CENFORES, Mimeo. INAU, s/d. Publicación interna del CENFORES.

Censo web 2012, Udelar.

Cominetti, R; Ruiz, G. (1997): *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 , The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

Comisión Directiva de ISEF (2011): *Propuesta de Reestructura aprobada por Comisión Directiva de ISEF y elevada a Consejo Directivo Central de la Udelar para su aprobación*. ISEF-



UdelaR, julio 2011.

Contreras, G. (2007): "Sexismo en educación". En Susana Beatriz Gamba coord. *Diccionario de Estudios de Género y feminismos*, Biblos, Buenos Aires.

De la Orden, A. (1991): "El éxito escolar". *Revista Complutense de Educación*. Edit. Univ. Complutense, Vol 2 (1), pp. 13-25, Madrid.

Díaz Barriga, F. (1999): "Elaboración del perfil profesional" En Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco Pinzón, D., Rojas-Drummond, S., & Saad Dayán, E. (Eds.), *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (pp. 85-104). México: Trillas.

Edel Navarro, R. (2003): "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo" *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

\_\_\_\_\_ (2003): "El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?" *Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. En red. Recuperado en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>.

Facio, A. (1992): *Cuando el género suena, cambios trae*. ILANUD.

Fainholc, B. (2011): *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Ed. Lugar. Buenos Aires.

FHCE (2017): *Pautas de estilo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad de la República.

Fioretti, S., Tejedor, G., Díaz, P. (2002): "El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?" En *La Aljaba*, segunda época, vol. VII. Buenos Aires.

FLACSO-Banco Mundial (2000): *Desafíos y oportunidades para la equidad de género en América Latina y el Caribe*.

García Prince, E. (1997): *Poder Político y ciudadanía de las Mujeres. Una vía género sensitiva y paritaria al poder y al liderazgo*. Ediciones GENDHU. Caracas.

Giroux, H. A. (1997): *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Graña, F. (2004): *Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género*. Montevideo: FHCE – UdelaR.

\_\_\_\_\_ (2010): *Diálogo social y gobernanza. El discurso de los actores sociales*

*involucrados en la instalación de la fábrica de celulosa en Fray Bentos* . CSIC, Montevideo.

Grupo de Reflexión sobre Educación (2013): Doc. N°. 6 “Para repensar la Formación Docente”, Montevideo.

INEEd, (2016): *Los salarios docentes: comparación en el contexto nacional*, INEEEd, Montevideo.

Inmujeres, (2010): *Desigualdades en los ingresos ¿qué es la autonomía económica de las mujeres?* Cuadernos del Sistema de Información de Género-Uruguay N°2.

Inmujeres, (2015): *Estadísticas de Género*. Sistema de Información de Género – Uruguay N°7.

Instituto Nacional de Estadística, (2011): *Encuesta Continua de Hogares*.

Ley General de Educación N° 18.437. Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, Uruguay. Publicada D.O. 16 ene/009 - N° 27654

Lipovetsky, G. (1999): *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.

Litwin, E. En: Camilloni, A. y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E. Y Riera-Romaní, J. (2016): “Hacia una Nueva Propuesta de Evaluación del Éxito Educativo”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (2), pp. 97-114 , España.

Lovering, D. y Sierra, G. (2005): *El currículo oculto del género*. Centro de Investigación y Estudios de Género. ITESO.

Marrero, A. (2000): *Mirando al presente, planeando el futuro. Estrategias de género entre estudiantes de bachillerato uruguayos*. Buenos Aires: UBA-IIEG.

\_\_\_\_\_ (2006): “El asalto femenino a la universidad”. *Revista Argentina de Sociología*, vol 4 ,N° 7, pp. 47-69 .

\_\_\_\_\_ (2008): “La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación”, *Papers* n° 90, pp: 191-211.

Morgade, G. (2001): *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Moran, P (2003): *El vínculo de la docencia y la investigación*. México: Plaza y Valdés.

Moreno, J. E. & Marcaccio, A. (2013): "Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo". Comunicación presentada en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. Brasilia, Brasil.

Nuñez, A. (2008): "Representación estudiantil acerca del éxito escolar, en clave de género". En *Revista Educarnos*, año I, n° 2. Montevideo, pp. 43-49.

O'Brien, M. (1983): *Feminism and education: A critical review essay*. Resources for Feminist Research n° 12, pp: 3-16.

Pedroza de Fasce, N. (2007): "Reflexiones sobre las cuestiones de Género y Formación Docente". e- Eccleston Educación Sexual, n° 8. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Perrenaud, E. (2004): *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed Grao, 1° edición.

PNUD Uruguay, (2015): *Desigualdades persistentes: mercado de trabajo, calificación y género. El futuro en foco*. Cuadernos sobre Desarrollo Humano . Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rosas Díaz, R. (1992): "Éxito académico universitario: problemas de su definición, medición y predicción". *PSIKHE. Revista de la Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile*, n° 1, pp 25-39.

Santos, L. (2006): "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a "la escuela de contexto", en Pablo Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Psicolibros, Montevideo.

Sapriza, G. (2003): *Los estudios de género en la Universidad de la República*. Documentos de Trabajo del Rectorado N°18. UdelaR: Montevideo.

Scott, Joan (1990): "El género: una categoría útil para el análisis histórico"; en *Historia y Género*. Edic. Alfonso El Magnánimo..

Sistema Nacional de Formación Docente (2008): Documento Final.

Spender, D. (ed.) (1981): *Men's Studies Modified: The impact of Feminism on the Academic Disciplines*. Oxford: Pergamon Press.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.

Red Temática de Estudios de Género- Rectorado- Universidad de la República (2003): "Género y Universidad – Avances y Desafíos", en *Los Estudios de Género en la Universidad. Udelar. Montevideo*.

---



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación