

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Relaciones de género en la enseñanza técnica:**  
el caso del bachillerato de Mantenimiento y Procesamiento  
Informático del Consejo Técnico Profesional

**Graciela Cafferatta**  
Tutora: Adriana Marero

**2006**

## INDICE

RESUMEN.....	Página	1
INTRODUCCIÓN:		
El Problema.....	“	2
CAPÍTULO I: 1. LO MASCULINO Y LO FÉMININO ¿CULTURA O GENÉTICA? .....	“	4
1.1. ¿Aprendizaje o herencia?		
1.2. Sexo y Género ¿conceptos similares? .....	“	5
1.3. Naturalmente iguales, naturalmente diferentes...	“	6
1.4. Mixidad ¿favorece efectivamente a la mujer?.... ¿Igualdad o diferencia en el contacto escolar? ¿Educación no discriminatoria?	“	7
1.5. En nuestro país.....	“	8
CAPÍTULO II: 2. EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA EN EL URUGUAY.....”		10
2.1 Consejo de Educación Técnico Profesional: Antecedentes y transformaciones.		
2.2. Bachilleratos Tecnológicos: Una salida al mercado Laboral y una puerta abierta hacia la Universidad “		12
CAPÍTULO III: 3. GÉNERO Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.....	“	15
3.1. Formulaciones Hipotéticas.....”	“	16
CAPÍTULO IV: 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....”		18
4.1. Objetivos generales.		
4.1.1 Objetivos específicos		
4.2. Líneas de relevamiento y análisis		
CAPÍTULO V: ..5. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.....	“	19
5.1. El Diseño.		
5.2 Técnicas utilizadas		
5.2.1. Entrevista.		

	5.2.2. La Observación.		
CAPÍTULO VI: 6.	CONTEXTO EN EL CUAL SE REALIZO EL TRABAJO CAMPO.....	Pág.	21
	6.1. Un lugar agradable para estudiar		
	6.2. Dirección y Administración		
	6.3. Algunas Observaciones preliminares .....	"	22
CAPÍTULO VII: 7.	EXPRESIONES DE LAS MUJERES ALUMNAS DEL BT DE INFORMÁTICA. ....	"	25
	7.1. NUCLEO FAMILIAR.		
	7.1.1. ¿Estímulo o resistencia?		
	7.1.2. Ocupación.		
	7.2. EXPECTATIVAS. ....	"	26
	7.3. RELACIONES. ....	"	27
	7.3.1. Grupo de pares.		
	7.3.1.1. Hermanos, amigos y discípulos.		
	7.3.1.2. Parejas. ....	"	28
	7.3.2. Escolares.		
	7.3.3. Laborales. ....	"	29
	7.4. DIFERENCIAS PERCIBIDAS.		
CAPÍTULO VIII: 8.	EXPRESIONES DE LOS DOCENTES DEL BT. DE INFORMÁTICA .....	"	31
	8.1. DIFERENCIAS DESDE EL DOCENTE		
	8.1.1. De Género		
	8.1.2. Madurez y Aplicación. ....	"	32
	8.1.3. Capacidad y Rendimiento. ....	"	33
	8.2. INTER RELACIÓN		
	8.2.1. Entre el alumnado. ....	"	34
	8.2.2. Entre los docentes y el alumnado.		
	8.2.3. Entre docentes.		
	Conclusiones. ....	"	36
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....	"	41
Anexo I. Trabajo de Campo: Entrevistas y Observaciones			

### RESUMEN

Vivimos en un mundo inmerso en la tecnología, en el cual los roles de hombres y mujeres han variado. Últimamente se ha reconocido como objetivo central de cualquier proyecto o institución encargada del desarrollo social, la búsqueda de la equidad de género. Aunque *"...se ha avanzado bastante en la documentación cuantitativa del problema y en la elaboración de instrumentos conceptuales y técnicos necesarios para transformar el que hacer institucional hacia una sociedad más justa"*<sup>1</sup>, resta aún un largo camino por recorrer.

Este trabajo intenta explicitar algunas realidades que, ocultas en nuestra vida en sociedad, dificultan la existencia de una parte de esa sociedad. Para ello observamos un sector de la educación tecnológica, intentando dilucidar si, como en otros ámbitos de la vida social, la escuela actúa como elemento reproductor de desigualdades. Paralelamente tratamos de analizar cuales son los factores que incidirían en esa reproducción.

Para nuestro estudio hemos escogido el Bachillerato Tecnológico de "Procesamiento y Mantenimiento Informático" del Consejo de Educación Técnico Profesional (ex UTU) en el cual resulta llamativa la escasa presencia femenina; ello podría implicar la existencia de mecanismos invisibles que conducirían a las mujeres hacia otros destinos educativos

Desde una perspectiva cualitativa, abordamos experiencias de estudiantes mujeres y de docentes de ambos sexos, de las materias específicas.

Hemos intentado extraer conclusiones que colaboren en la elaboración de mecanismos dirigidos a erradicar procesos reproductivos de diferenciaciones lesivas para un sector de la sociedad, cuyo resultado es el perjuicio de la sociedad en su conjunto.

---

<sup>1</sup> (Proyecto de Cooperación Técnica, No. 98-14, 2000:4).

## INTRODUCCIÓN

### El Problema.

La tecnología impregna nuestro mundo contemporáneo abarcando todos los ámbitos y los seres humanos sin distinción de género. En este escenario, y con la variación que se ha producido en los roles tradicionales de hombres y mujeres en nuestras sociedades occidentales, "ellas" han pasado a desempeñar entre otros el rol de "jefas de hogar", fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX con su incursión masiva en el mundo del trabajo. Esta circunstancia, hoy habitual, habría sido excepcional 50 años atrás. Desde esta óptica, subrayamos la importancia de la incorporación de la mujer al empleo y a la educación, y fundamentalmente a la formación técnica y tecnológica por ser ésta una de las que brinda mejores oportunidades de empleo. Esa incorporación de la mujer, para que fuera efectiva, debería realizarse en iguales condiciones en que se cumple la del hombre, eliminando la discriminación de género.

Considerando que la vida en sociedades democráticas garantiza entre otras, la igualdad de oportunidades escolares para todos sus integrantes, su distribución al decidirse por carreras u oficios, debería ser aleatoria; esto se cumple en Universidades públicas y privadas, Centros de Formación Docente y otras instituciones educativas, resultando en muchos casos una mayor matrícula femenina. Sin embargo, esta distribución varía en áreas técnicas y/o tecnológicas donde no se constata tal aleatoriedad sino por el contrario, se observa una ínfima presencia de la mujer.

Nuestro país concentra mayoritariamente su educación técnica en el Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP) el cual en el marco de las reformas educativas de los '90, implantara un nuevo modelo de bachillerato -el Bachillerato Tecnológico- diferente al tradicional de la secundaria, y que representara una opción intermedia para el estudiantado, a quien ofrece la oportunidad de insertarse en el mercado laboral en un corto plazo, habilitando a la vez su ingreso a la formación terciaria. Esto nos ha orientado a tomar como campo de estudio el BT de "Mantenimiento y Procesamiento Informático" del CETP, en donde se registra una escasísima presencia de mujeres. Es interés de esta investigación llegar a conocer las causas que estarían dando cuenta del alejamiento femenino respecto del área tecnológica, particularmente de la informática, pues ello representa un perjuicio importante para la mujer, sobre todo al momento de su incursión en el mercado laboral. Tal alejamiento, es más significativo aún al considerar que el BT de Mantenimiento y Procesamiento Informático es un área tecnológica nueva, que por lo tanto no cuenta con una "tradicón masculina", aunque sí se imparte en una institución que ostenta una fuerte tradición masculina y un marcado sesgo socio cultural.

Nuestra hipótesis de partida es que, en el caso del BT de "Mantenimiento y Procesamiento Informático", la población no se distribuye aleatoriamente sino que, por el contrario, esta carrera cuenta con un ínfimo número de mujeres frente a una abrumadora presencia masculina.

Vamos a ver cómo las socializaciones primaria y secundaria inciden en la construcción cultural de género, desechando la categoría "naturaleza" que construye y perpetua certidumbres (U.Beck). Desde una perspectiva teórica, a través de Berger y Luckman, N.Mosconi, M.Subirats, A.Urquijo, M.Yagüello, revisamos conceptos como: aprendizaje o herencia, sexo y género, mixidad, estereotipos. Señalamos cómo, mediante una colaboración no intencional, las instituciones de socialización primaria y secundaria coadyuvan en la

reproducción de desigualdades que afectan a determinado sector de nuestra sociedad, y de qué manera ese mismo sector participa en tal reproducción; en este sentido apelamos a Bourdieu, observando el modo en que el dominado participa de la ideología del dominador. Creemos medular la inclusión de la perspectiva de género que atraviese transversalmente un mundo aparentemente neutro, fundamentalmente aquellas áreas que, sin "tradición masculina" revelan un fuerte sesgo en ese sentido pues ¿qué significado tiene "sin tradición masculina" en un mundo androcéntrico, hecho a la medida del hombre y teñido de una falsa neutralidad?

Utilizamos un diseño de corte cualitativo porque, aunque los números pueden ser indicadores del volumen de niñas que optan por carreras técnicas y/o tecnológicas, nuestro interés es conocer los motivos por los cuales ello sucede y como construyen ellas su discurso. Se aplicó la entrevista abierta y semi estructurada, a las alumnas que han realizado esta opción y a docentes de ambos sexos, y la observación simple del tipo "bitácora". Para el análisis nos hemos basado en Taylor y Bogdan; finalmente hemos arribando a algunas conclusiones interesantes, las que sin embargo no consideramos ni definitivas ni cerradas.

## CAPÍTULO I

### I. LO MASCULINO Y LO FEMENINO: ¿CULTURA O GENÉTICA?

#### I.1. ¿Aprendizaje o herencia?

Según Amaya Urquijo, las cosmologías de las tribus arcaicas concebían al hombre y a la mujer como participantes, ambos, de "lo masculino" y de "lo femenino", es decir que en cada individuo estaban presentes ambas facetas, y cada uno podía asumir una o ambas. Algunos autores contemporáneos, como Robert Stein (psicoanalista jungliano) han retomado este hilo conductor, formulando nuevas hipótesis que sostienen que para aquella conciencia arcaica, lo creativo se encontraba en la continuidad que cada individuo diera a sus facetas masculina y femenina.

*"Lo que tratan de mostrar estos autores y autoras es que hubo épocas en la historia de la humanidad en las que no se produjeron diferenciaciones y donde mujeres y hombres podían participar en ambos mundos."* (A. Amaya Urquijo. En "Las imágenes de lo masculino y lo femenino" Proy. de Cooperación Técnica. 2000. P. 9)

Berger y Luckman distinguen dos tipos de sociedades: sociedades monopolísticas y sociedades pluralistas. En las primeras hallan un grupo social asociado al poder político, que tiene el monopolio de la teoría pura; en estas sociedades las mujeres no tienen cabida en la elaboración de esa teoría. Los hombres controlan el acceso al saber porque administran los mitos. Existen mitos sobre el origen del hombre que tienen dos versiones, una compartida para hombres y mujeres, y otra a la que sólo tienen acceso los varones en su iniciación; es decir que las mujeres no pueden acceder al mito, no tienen derecho de conocer el secreto de la iniciación. Otro mito dice que en el principio, las mujeres tenían una creatividad cultural mayor que la del hombre, y fueron ellas quienes inventaron el arco (el arma) y la flauta sagrada (el instrumento de las iniciaciones masculinas) (N. Mosconi. 1998) utilizándolos de cualquier modo, motivo por el cual los hombres se apropiaron de ambos instrumentos y pusieron así orden en la sociedad. De esta forma el mito sería una producción masculina, que además justificaría el orden social, en el cual las mujeres se encuentran dominadas; por otra parte la transgresión del interdicto sobre el saber mítico, obviamente por parte de las mujeres, se castigaba con la muerte. El conocimiento de lo sagrado es masculino, observándose una profunda relación entre el hombre y el saber del cual las mujeres son excluidas; ellas estarían a cargo de los saberes técnicos, como la reproducción por ejemplo, campo estrictamente de las parteras y del cual el hombre quedaba totalmente excluido. Las mujeres eran excluidas del profundo saber teológico y de las teorías puras, no pudiendo predicar ni enseñar. Desde Adán y Eva están claramente definidas las relaciones entre los sexos, él es creado primero, y luego, de una de sus costillas, se crea a Eva.

En las sociedades pluralistas hay un cambio social, coexisten en ellas varias teorías puras y varias concepciones del mundo. Hay una concepción religiosa, pero también una filosófica, una científica. Generalmente existe una concepción oficial dominante de la realidad, y enfrentadas a esta, otras concepciones de la realidad formuladas por expertos, a quienes Berger y Luckman llaman "intelectuales", y que son apoyados por grupos minoritarios. N. Mosconi ve en este punto la posibilidad del feminismo, grupos minoritarios, que surgen en las sociedades intelectuales del siglo XIX, y que desarrollan teorías cuestionadoras de la concepción oficial de la realidad.

Según E. Durkheim, cuando un individuo se integra a la vida, obviando las diferencias fisiológicas y el rol cumplido en la reproducción, ese individuo sólo aporta su naturaleza de tal; por lo tanto es imprescindible que en ese terreno virgen, del ser "egoísta y asocial que acaba de nacer", cada generación construya un ser capaz de vivir en sociedad. "...Esta es en esencia la labor de la educación (...) la educación ha creado en el hombre un ser nuevo." (E. Durkheim. 1990:54). La creación de ese ser nuevo es privilegio del humano, puesto que el animal no es capaz de crear, actúa por instinto, tiene conductas rutinarias; en definitiva, la cría no aprende nada que no hubiera descubierto por su propia experiencia. De esta forma reafirmamos que las aptitudes diferentes de hombres y mujeres son aprendidas y no heredadas.

En este mismo sentido dice Julia Pérez (en Carlos Lomas. 1999) que para *ser* es necesario *existir*, pero además, quien nace es "...una singularidad efectiva e imprevisible que aparece en el mundo y a él pertenece. Con él, un nuevo "quien" empieza siendo del mundo y estando en el mundo en interrelación con otros "quienes" igualmente nuevos que también empiezan" (cita de A. Cavarero en J. Pérez, C. Lomas. 1999:77). Julia Pérez agrega un matiz de F. Savater (1996) para quien "humanizar" no se remite a nacer "...todos y todas nacemos con la posibilidad y la capacidad de humanizarnos. Y ahí es donde la educación es la responsable de la humanidad" (J. Pérez en C. Lomas. 1999:78)

### 1.2. Sexo y género ¿conceptos similares?

Entre el sin número de divisiones y jerarquías que aprendemos a lo largo de nuestra vida, la que se nos presenta más tempranamente es la división por géneros:

*"...quienes nos esperan ya nos tienen definida una manera de estar en el mundo, que tiene que ver directamente con el hecho de nacer mujeres o nacer hombres. (...) "es una niña", "es un niño". Con esta sola frase, todo un mundo se configura ante los ojos de los adultos, todo un destino predecible, un lugar prefijado en la vida. ..."* (Olga Sofía Díaz. Apuntes, Colombia, 1998:1)

Hay algunas investigaciones (según N. Mosconi, 1998) que ejemplifican la afirmación anterior. Los adultos frente a un bebé del cual conocen el sexo, tienen actitudes diferentes dependiendo de que ese bebé sea niño o niña; en tanto que si no conocen el sexo, se sienten incómodos y sin saber como actuar. En otra investigación, se enseña a un grupo de estudiantes el video de un bebé que rompe a llorar frente a una situación concreta; a la mitad del grupo se le dice que el bebé es varón, y a la otra mitad se le dice que es nena: aquellos que creen estar ante un varón, atribuyen el llanto a enojo, mientras que los que creen estar frente a una niña, lo atribuyen a miedo. Como vemos, ni siquiera en la etapa de bebé se considera en un plano de total igualdad a hombres y mujeres.

Para Bourdieu, el sexismo es un esencialismo, difícil de desarraigar, que, busca atribuir diferencias sociales -construidas históricamente- a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen todos los actos de la existencia. (Bourdieu 2000)

El término "sexo" tiene que ver con la diferencia entre macho y hembra desde el punto de vista biológico, es decir con el desarrollo de órganos sexuales diferentes. Esta es la única diferencia basada en la naturaleza, puesto que los caracteres sexuales llamados "secundarios", tales como la distribución del vello o los diferentes tonos de voz, no son invariantes de uno u otro sexo, éstos varían entre razas y entre individuos, aún de un mismo sexo. No obstante, los

seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Sobre esta base dada por la biología, se construye la identidad genérica que tiene una naturaleza de carácter social. El término "género" ubica entonces la cuestión en lo socio cultural, refiriéndose a la construcción social y cultural de la diferencia de sexos. (M. Subirats en C. Lomas. 1999)

Sobre la base de las diferencias anatómicas y del papel cumplido en la reproducción, la sociedad ha asignado características y funciones diferentes a hombres y mujeres. Esta diferenciación ha servido de base para la organización social, pero también para realizar deducciones que son interpretaciones arbitrarias, creaciones culturales acerca de lo que pueden y no pueden ser y de lo que pueden y no pueden hacer, tanto los hombres como las mujeres en la sociedad. No obstante, como creaciones culturales no son irreversibles ni determinantes fijas de la naturaleza, sino por el contrario, son relativas y modificables -que no significa fácilmente modificables, pero sí que existe la posibilidad del cambio.-

*"En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en la realidad, se trata de dos hechos interconectados de forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino "hombres", es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino "mujeres", por la misma razón. ..."* (M. Subirats en Lomas. 1999: 24)

En la transmisión del género interviene la escuela y el sistema educativo; sin embargo no es ésta la única institución, ni probablemente la más importante, pues la socialización primaria, que marca en gran medida a niños y niñas, se halla por lo general en la familia y en su entorno inmediato. Sin embargo, en la socialización secundaria intervienen todas las instituciones y todas las instancias sociales con las que cada persona establece algún tipo de interrelación. Tanto el sistema educativo, los medios de comunicación, y otros, tienen al respecto un papel fundamental.

Es necesario además, al hablar de género, advertir sobre "peligro de la simplificación"; en ocasiones, según R. Aguirre, a pesar del avance en la construcción de un corpus consistente de conocimientos, se cae en la utilización abusiva o perversa del concepto de género "*utilizándolo como un término y no como un concepto*"; de este modo en algunos estudios macrosociales sobre aspectos demográficos, mercado de trabajo o educación, a la desagregación por sexo de diferentes variables se le denomina desagregación por género, pero sin haber incorporado la nueva categoría al análisis, "*y por lo tanto sin develar las construcciones sociales relacionadas con las diferencias observables entre hombres y mujeres*" (R. Aguirre. 1998: 42)

### **1.3. Naturalmente iguales, naturalmente diferentes.**

En absoluto es nuestra intención negar las diferencias entre hombres y mujeres, porque efectivamente somos diferentes, así como son diferentes los hombres entre ellos y las mujeres entre ellas, diferencias de las cuales surge nuestra riqueza. El problema se presenta cuando, al interpretar esas diferencias se las "jerarquiza" y se las "naturaliza", no refiriéndonos a las diferencias biológicas, sino a las generadas por los modos de socialización.

El descubrir que las características que se atribuyen a las mujeres como naturales, y por lo tanto inamovibles, son asignaciones culturales "*...nos devuelve la conciencia sobre el*

*potencial transformador que todos y todas tenemos: lo que los seres humanos hemos creado, los seres humanos podemos cambiarlo.*" (Apuntes de O. S. Díaz:3)

Según U. Beck (1998) el que esas diferencias expliquen la situación de la mujer en la sociedad, pertenece a la modernidad

*"...Más precisamente, la "mujer natural" es una invención de los siglos XVIII y XIX: todas las evidencias de las nuevas ciencias humanas fueron movilizadas para ello. (...) Las categorías naturales son un artificio de construcción y perpetuación de la certidumbre. Ellas suprimen la furia cuestionadora de la modernidad, escondiéndola detrás del muro de la inmutabilidad. (...) Siempre existe la posibilidad, cuando es oportuno, de empujar las palancas escondidas, detrás del fatalismo de la naturaleza, para provocar algo en provecho propio. Después de todo, nosotros decidimos qué o quién es "naturaleza" si es necesario, con ayuda de la ciencia."* (U. Beck, 1998: 118-119)

#### **1.4 Mixidad, ¿favorece efectivamente a la mujer? - ¿Igualdad o diferencia en el contacto escolar? ¿Educación no discriminatoria?**

En las sociedades democráticas, la institución escolar tiene como objetivo la difusión de un saber común, pero dentro de esa institución hay carreras, cursos, materias diferenciadas, algunas más prestigiosas o más instrumentales que otras. En las sociedades tradicionales, la institución escolar seleccionaba saberes para transmitir a las generaciones siguientes, pero también seleccionaba públicos; es decir que había saberes diferentes transmitidos a públicos diferentes, los cuales podrían corresponder a las grandes divisiones sociales del trabajo. Sin embargo esas divisiones no habrían respondido solamente a la clase social sino también al sexo. Las sociedades modernas por el contrario, se basan en el principio de la mixidad, es decir la difusión de los mismos saberes a hombres y mujeres, de modo que puedan acceder a las mismas actividades sociales. Sin embargo, aún existe en casi todos los países de occidente, divisiones socio sexuales del saber.

*"...hay una constante prácticamente en todas las universidades del mundo y es que la elección de las carreras científicas y técnicas es mayoritariamente masculina. (...) estoy pensando en las ciencias duras, la física, la ingeniería y la tecnología. (...) podemos decir que hay una tendencia generalizada al carácter mayoritariamente masculino de las carreras científicas. (...) En una sociedad occidental los saberes femeninos serían más bien los saberes literarios y lingüísticos y también los saberes terciarios, es decir, sobre las profesiones de servicio."* (N. Mosconi, 1998:39)

Diferentes investigaciones a cargo de N. Mosconi arrojan algunos resultados empíricos dignos de ser mencionados. Por ejemplo, en todas las observaciones de clases mixtas se pone de manifiesto en los docentes, tal vez sin que éstos sean conscientes de ello, la mayor interacción con los varones que con las niñas, es decir: interrogan más a los varones y también prestan mayor atención a sus interrogantes que a las de las niñas. La niña pasa a ser ese alumno "invisible" que siempre hay en clase; también recuerdan más los nombres de ellos, afirmando en ocasiones que *"los varones son más vivos, más dinámicos en la clase". Los ven como individuos, mientras que las niñas son, como dijo una docente, "todas iguales"*. (N. Mosconi, 1998:60). Se ha comprobado que los docentes esperan rendimientos escolares diferentes según el sexo de los alumnos: si son mujeres, éstas "hacen lo que pueden" y si obtiene un buen rendimiento el mismo es debido al estudio y a la obediencia de las normas escolares; si por el contrario son varones, éstos "nunca hacen todo lo que pueden" y si aprueban es debido a su capacidad intelectual, la que indirectamente le están negando a las

mujeres. Pero no sólo los docentes tienen esta percepción, sino que ella existe también entre los/las alumno/as.

La educación para la igualdad no es un acto espontáneo, ni de "buena voluntad", entre educadores y educandos, sino que requiere una labor intelectual y emocional, sensible, diferente, rigurosa y planificada. Según A. Marrero, la distinción entre el "currículo manifiesto" (planes y programas) y el "currículo oculto" que subyace al anterior (lo que no se dice, lo que se omite, el sesgo en la selección) ha colaborado a iluminar el modo en que operan los mecanismos de reproducción dentro del aula.

Se educa tanto por lo que se dice como por lo que no se dice; de modo que no es un discurso neutro educar en la igualdad a niñas y varones sino "... una acción que interviene directamente en las pautas culturales que niñas y niños traen ya al ingresar en el sistema educativo. (...) En la práctica docente, no sólo se enseña a leer y escribir, se transmiten también valores y jerarquía. ... (Fassler, Hauser, Iens, 1997:149) Y estas pautas se expresan en los grandes contenidos educativos, así como en la cotidianeidad.

Todos nosotros, y por ende también el cuerpo docente, tenemos incorporadas estas pautas; por ello no es sencillo identificar en qué momento éstas se proyectan en lo que esperamos de cada mujer o de cada varón de la clase. Y no hablamos de una discriminación "...como un acto voluntario, sino como un sistema de valores culturales que se interiorizan en la experiencia vital de las personas y que pueden ser modificados." (Fassler, Hauser, Iens, 1997:150). Pero, para que esto sea posible será necesario abrirse a la revisión de pautas discriminatorias e incorporar la perspectiva de género, lo que implica la revisión de contenidos y estrategias metodológicas específicas.

Cuando las mujeres se deciden por una carrera etiquetada como "no tradicional" (aquellas tradicionalmente masculinas) se encuentran en un medio que les demuestra que no es el de ellas, que son minoría pues la abrumadora mayoría son varones. Por otro lado, alumnos y docentes, "*devuelven esta imagen de que no pueden haber elegido esta carrera por gusto, que no les gusta realmente esto y que están por casualidad, porque no pudieron hacer otra cosa.*" (Mosconi, 1998:72)

Cuando se creó la mixidad se adujo buscar el beneficio de las mujeres. Sin embargo, según Mosconi, estudios hechos en Inglaterra aseguran que en las escuelas mixtas el rendimiento de los varones es más alto que en aquellas instituciones de varones solos, en tanto que las mujeres tienen un mayor rendimiento en escuelas de niñas que en escuelas mixtas. Estos resultados también serían corroborados por investigadores alemanes; aunque ellos se refieren a investigaciones hechas en Francia y Alemania, debe tenerse en cuenta que las mismas son comunes a la mayoría de los países de occidente.

### **1.5. En nuestro país.**

La presencia de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinas ha avanzado sin duda, sobre todo si se compara con el resto de América Latina. Sin embargo la segmentación continúa existiendo, y esto tiene consecuencias en el momento de acceder al mercado laboral; en este sentido, las mujeres adquieren una educación técnica en una proporción muy inferior a la de los hombres (en 1985 pasaron por la ex UTU alrededor del 12 % de varones y el 6 % de mujeres) pero además, la formación técnica de las mujeres se realiza en áreas tradicionalmente femeninas. Efectivamente, existe una diferenciación por sexo relacionada

con los papeles que tradicionalmente se le asignan a la mujer. Todo esto tiene que ver con los procesos de socialización de niñas y varones, que es donde se produce el reparto de funciones sexuales, más que con los obstáculos en el acceso a las carreras. Hay estudios que avalan en que medida esto se da al interior del propio sistema educativo. (Valdés/Gomaris 1993).

En los últimos tiempos ha habido un gran avance en la adquisición de educación formal por parte de las mujeres, sobre todo a nivel terciario. En este sentido, y según Marrero, es probable que sectores desfavorecidos de la sociedad, las mujeres en este caso, recurran a mecanismos meritocráticos que les permitirían obtener, tanto la acreditación formal como las herramientas necesarias para superar condiciones estructurales adversas. Así mismo ha aumentado en forma notoria el número de jefas de hogar, lo cual estaría evidenciando la urgencia en aumentar también la capacitación de las mujeres para el mejor acceso al mercado laboral; en este sentido creemos que la capacitación técnica y tecnológica es fundamental a la hora de conseguir trabajos mejor remunerados.

Estudios realizados a nivel del bachillerato de Educación Secundaria por Adriana Marrero, no revelan falta de reflexión por parte de las mujeres acerca de su futuro y las dificultades a enfrentar en su inserción laboral, o de las inequidades subyacentes, tampoco aparece la cuestión de género como instancia problemática y generadora de desigualdades, lo cual resulta muy significativo.

## CAPÍTULO II

### 2. EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA EN EL URUGUAY

Nuestro Sistema Educativo concentra la formación técnica y tecnológica de nivel medio, en el CETP (ex UTU) el cual ha sido objeto de una reforma en el año 1995, mediante la cual se implanta en ese Consejo una nueva modalidad de estudio: los Bachilleratos Tecnológicos (BT). Entre todos ellos hemos seleccionado el de "Procesamiento y Mantenimiento Informático", cuyos/as egresados/as estarán capacitados/as para:

*"...Operar un PC como usuario calificado, diagnosticar fallas, errores y repararlos cambiando algunos de sus componentes dañados; instalar hardware y software de aplicación o productos; poseer información actualizada de los distintos productos existentes en el mercado para asesorar en la ampliación o sustitución de los mismos; analizar y diseñar pequeñas aplicaciones y programarlas; instalar y administrar redes."* (Bach. Tecnológicos 1997/1999:31)

#### 2.1. Consejo de Educación Técnico Profesional: historia, antecedentes y transformaciones

Para nuestra investigación hemos considerado importante revisar los antecedentes del CETP, su historia y las transformaciones que en él se han ido operando, desde su origen hasta nuestros días.<sup>2</sup>

En el último cuarto del siglo XIX se produjeron cambios en las estructuras económicas, sociales y culturales de nuestro país a causa del gobierno del coronel Lorenzo Latorre, quien iniciara el proceso de modernización. En este contexto, sin mediar un acto administrativo fundacional, nace la Escuela de Artes y Oficios, en la órbita del Ministerio de Guerra y Marina. Esta escuela, antecedente de la Universidad del Trabajo del Uruguay, y del actual Consejo de Educación Técnico Profesional, fue creada bajo una lógica militar. Casi desde sus comienzos contó con una buena infraestructura, tanto en locales como en maquinarias, y con una gran variedad de talleres (herrería, mecánica, tornería, carpintería, encuadernación, imprenta, zapatería, etc.). Su alumnado, que generalmente no superó el número de los doscientos, en régimen de internado presentó frecuentemente una conducta "difícil". Esto explicaría el régimen disciplinario aplicado, con castigos severos y horarios estrictos, así como el motivo de la confluencia en esa escuela, desde niños rebeldes o desobedientes, hasta otros condenados por homicidio.

En 1887 la Escuela cambió su nombre por el de Escuela Nacional de Artes y Oficios, pasando a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública; en 1889, se presentó con trabajos de sus alumnos, a la exposición internacional realizada en París con motivo de la inauguración de la Torre Eiffel, obteniendo importantes éxitos. En este mismo año pasó a depender de la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública, y en 1890 fue trasladada a la calle San Salvador (actual sede central del CETP). En 1908 pasó a la órbita del Ministerio de Industria Trabajo e Instrucción Pública.

La influencia de la Escuela en el desarrollo productivo, fue escasa debido al bajísimo número de egresados de la institución; sin embargo funcionó en forma eficaz como un "taller del Estado", cuyos alumnos elaboraban implementos para el ejército, impresos para la

<sup>2</sup> Para todo lo referido a antecedentes de la UTU se ha tomado información de internet, pág. web: anep.edu.utu

administración pública, barcos para la armada nacional, e incluso algunos muebles para jefes de la Institución.

En 1910, bajo la dirección de Pedro Figari, se plantea un nuevo enfoque pedagógico. Para Figari:

*"El fin de la Escuela es la Enseñanza de las ciencias y del arte en sus aplicaciones industriales (...) instruir el mayor número de personas, sin distinciones de ninguna clase, dándose además, cursos especiales para obreros en horas y días que a estos más les convenga (...) Modelar el criterio y el ingenio del alumno más aún que su manualidad ..."*  
(www.anep.edu.uy/utu/histosintes.htm)

Esto exponía Figari en su proyecto de reorganización de la Institución.

A principios del siglo XX, el Uruguay se propuso fortalecer la industria, para lo que sería necesario fortalecer la enseñanza técnica. De esta forma, por efecto de la Ley de Enseñanza Industrial, en 1916, finalizaba el ciclo de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y surgía el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. La Escuela perdió su carácter correctivo aunque sin alcanzar en el imaginario colectivo, el status de la enseñanza secundaria. En 1917, comenzaron a dictarse cursos para mujeres. Se instalaron escuelas industriales en diferentes barrios de Montevideo, así como en el interior del país; escuelas agrario industriales que cubrieron casi la totalidad de los rubros de la producción del país, y también procesos industriales que alcanzaban productos finales calificados. Creció sensiblemente el número del alumnado que en 1937 alcanzó a 5917 alumnos.

En 1942, se designa a la Escuela como "Universidad del Trabajo del Uruguay" (UTU) alcanzando así una vieja aspiración de prestigiar la enseñanza técnica, tratando de *"...erradicar definitivamente el preconceito, aún dominante en nuestra sociedad, de menospreciar a la "Escuela Industrial."* (www.anep.edu.uy/utu/histosintes.htm) aunque, de todos modos, la estructura y orientación de los cursos y programas no varió sustancialmente y, la influencia sobre el proceso de industrialización, continuó siendo muy débil.

En 1943 la UTU logra su autonomía, lo que le permitió actualizar y desarrollar sus programas y enseñanzas, sin trabas burocráticas

*"... y dedicar todos los esfuerzos en busca de estar siempre un paso adelante no sólo en los conocimientos técnico - científicos aplicables al agro y a la industria, sino también en la investigación, lo que convirtió a la Institución en el punto de referencia de productores rurales e industriales por casi un cuarto de siglo." (www.anep.edu.uy/utu/histosintes.htm)*

En la década de 1960 la matrícula superaba los 20000 estudiantes -21206 en 1962; a partir de 1967 la UTU es afectada por el deterioro que se produce en todos los niveles de la enseñanza nacional, iniciándose en esta institución un proceso de desintegración y caída de la calidad docente. Ante el despoblamiento que se estaba operando en la campaña, el alumnado de las escuelas agrarias descendió de manera vertiginosa.

En 1973 se produjo un golpe de estado en el país, a raíz de lo cual, al año siguiente, se instaló en la Institución un cuerpo interventor. En 1985, con la restauración del régimen democrático, asumió un nuevo Consejo presidido por el Arq. Amela, en el ya Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Es importante recordar la tradición del CETP, que se iniciara prácticamente como un correccional para "niños rebeldes o con problemas de disciplina y aún para homicidas"; es así que tradicionalmente, su alumnado fue masculino y con un fuerte sesgo socio económico cultural. Los cursos implantados para mujeres en 1917, nunca fueron muy apreciados por la sociedad. De todas formas esta tradición masculina del CETP no impide que los cursos de Administración cuenten con mayor tasa de ingresos de mujeres, y con menor tasa de ingresos de los hombres.

*"...Las mujeres eran en 1985, ligeramente mayoritarias en la formación profesional elemental que se realiza después de primaria (donde muchas especialidades son tradicionalmente femeninas) pero son el 34 % en la formación técnica de nivel medio y el 37 % de los cursos de capacitación directos para ocupaciones específicas y empresas."* (Valdés/Gomaris 1993. P.61)

## **2.2 Bachilleratos Tecnológicos: Una salida al mercado laboral y una puerta abierta hacia a la Universidad**

En el marco de las reformas educativas de los años '90, en América Latina en general y en nuestro país en particular, a partir de marzo de 1995, la Administración Nacional de Educación Pública comenzó un proceso de cambio en el sistema educativo. Este proceso alcanzó al CETP, que en 1996, definiría la política a seguir por ese Consejo en los próximos años.

A través del documento "Lineamientos de una Política Nacional de Educación Técnico - Profesional",

*"...se establece el proceso de modernización y fortalecimiento de la educación técnica, cuyos propósitos son a) la equidad social y b) el mejoramiento de la calidad educativa, los cuales se basan en tres grandes pilares: el fortalecimiento de la gestión institucional; la función docente; la dignificación de la formación."* (1997-1999:13)

En ese documento, enmarcado en el proceso de cambio impulsado por el CETP, se plantea como una propuesta novedosa, la creación de los Bachilleratos Tecnológicos. El 31 de diciembre de 1996, el Consejo Directivo Central aprueba dicho documento, así como la propuesta adjunta del CETP para "*...la creación, con carácter experimental, de la modalidad técnica del Segundo Ciclo de la Educación Media - Bachilleratos Tecnológicos*" (Bachilleratos tecnológicos, 1997-1999:13)

Frente al análisis de la realidad de la educación técnico - profesional, así como de los resultados del estudio del contexto socio - económico nacional y regional, efectuado por técnicos internos de la institución y externos, las autoridades deciden

*"...proceder a la reformulación total del "Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)" (...) priorizando financieramente esta nueva propuesta, en los siguientes puntos: a) creación y reacondicionamiento de escuelas, b) elaboración de los diseños curriculares e instrumentos de evaluación diagnóstica (ficha social) y de aprendizaje (pruebas), c) capacitación docente, d) elaboración y compra de material didáctico y equipamiento, e) propaganda y e) modelo de gestión"* (Bachilleratos tecnológicos 1997-1999:13)

Estos Bachilleratos Tecnológico tienen como objetivo, explicitado en la Guía "Bachilleratos Tecnológicos. 1997 - 1999", preparar al alumno para el desempeño eficaz en

ocupaciones en los sectores: agrario, industrial, comercial y de servicios. Para ingresar a estos bachilleratos se requiere tener aprobado el Ciclo Básico. La duración de los estudios es de tres años y la carga horaria de 36 a 42 horas semanales. El Plan de Estudios está integrado por:

a) un Tronco Común integrado por de asignaturas comunes a todas las especialidades u orientaciones (Historia, Economía, Sociología, Física, Química, Inglés, Informática Matemática y Análisis y Producción de textos);

b) un área tecnológica integrada por asignaturas específicas que dependerá de la especialidad por la cual opte el estudiante, a saber: Química Básica Industrial, Termodinámica (frío y calor), Procesamiento y Mantenimiento Informático, Electro - electrónica (con 3 diversidades: Electromecánico, Electrotecnia, Mecánica Automotriz), Diseño Tecnológico de la Construcción, Tecnología Agraria, Administración y Servicios, Organización y Programación de Turismo.

c) Un Módulo de Orientación Ocupacional, cuyo contenido está dirigido a facilitar la vinculación del egresado con el mundo del trabajo.

El egresado de esta modalidad, estará capacitado para ingresar al mercado laboral, como Bachiller Auxiliar Técnico, en la Especialidad seleccionada, así como para continuar estudios de nivel superior en la Universidad de la República, Institutos de Formación Docente, Consejo de Educación Técnico Profesional.

En lo que refiere a la continuidad de los estudios,

*"...la Facultad de Química con fecha 21 de julio del año 1998, realiza el reconocimiento del Bachillerato de Química Básica e Industrial... (...) Con fecha 23 de agosto de 1999, la Facultad de Ingeniería realiza el reconocimiento respectivo en las orientaciones afines a dicha Facultad."* (Bachilleratos tecnológicos 1997-1999:45)

Por otra parte, en el marco de este nuevo viraje que ha tenido aquella primigenia Escuela de Artes y Oficios, del impulso renovador que agita a todo nuestro Sistema Educativo, y en virtud de la ley No. 16873 promulgada en 1997 que

*"... establece los requisitos y beneficios de las empresas que incorporen jóvenes bajo las siguientes modalidades contractuales: a) contratos de práctica laboral para egresados, b) becas de trabajo, c) contratos de aprendizaje y d) contrato de aprendizaje simple"* (Bachilleratos tecnológicos 1997-1999:139)

-dejando un vacío legal en cuanto a las pasantías curriculares que son las que más preocupan al CETP y a la mayoría de los industriales- es que el Consejo se reúne con la Cámara de Industrias y con el Centro de Gestión Tecnológica, a fin de tratar el tema de la mencionada ley, y el de las pasantías curriculares. Los resultados fueron satisfactorios y permitieron trazar estrategias de fomento y difusión entre los industriales.

También se establecieron contactos con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, con el objetivo de coordinar acciones de empleo juvenil que alcanzaran a los estudiantes y egresados del CETP, lo que dio como resultado la firma del *"primer contrato de aprendizaje entre una empresa del sector químico y un estudiante del Bachillerato Tecnológico de Química Básica e Industrial de la Escuela Técnica del Buceo."* (Bachilleratos tecnológicos 1997-1999:139)

Entre los datos extraídos de la Guía del Consejo de Educación Técnico Profesional, (Bachilleratos tecnológicos. 1997-1999:99) encontramos los siguientes resultados: bajo el encabezado **FICHA SOCIAL DEL ALUMNO - AÑO 1997; Características demográficas.**

*"Si a los alumnos con respuestas a la Ficha Social, en adelante, el universo, se los clasifica por sexo, se encuentra que 2/3 de los alumnos de los Bachilleratos son varones pero con claras diferencias por Escuela ... la matrícula es predominantemente masculina en las Escuelas Agrarias y en Buceo, equilibrada en Salto, y con predominio del sexo femenino en la Escuela La Blanqueada"*

*"En cuanto a edades, entre los menores de edad el 70 % es masculino, y entre los mayores de edad (18 años y más) los varones representan el 64 % del total ... Las diferencias en la distribución por sexo y edad son más relevantes cuando se introduce la Escuela o la orientación como terceras variables."*

*"Cuando se clasifica el universo por sexo en función de la orientación ... se encuentran diferencias bien acusadas: mientras que Agraria, Informática y Termodinámica son orientaciones casi completamente masculinas (87 % varones, en promedio), en Química hay paridad y en Administración predomina el sexo femenino con el 58 % del alumnado, como consecuencia de la alta proporción de mujeres en la Escuela La Blanqueada (63 %) ..."*

Más adelante (en su página 103) nos encontramos con un informe similar pero sobre el año 1998, a saber:

*"Si se clasifica los alumnos por sexo, se encuentra que casi los 2/3 de los alumnos de los BT son varones pero con claras diferencias por Escuela: la matrícula es predominantemente masculina en las Escuelas Agrarias, Mecánica y en Buceo, equilibrada en Salto y Tacuarembó, y con predominio del sexo femenino en las Escuelas Mercedes, Prado, La Blanqueada y Maldonado..."*

*"Cuando se clasifica el universo por sexo en función de la orientación, se encuentran diferencias bien acusadas, mientras que Agraria, Informática, Termodinámica y Electromecánica son orientaciones casi completamente masculinas (87 % varones, promedio), en Química y en Administración predomina el sexo femenino con aproximadamente el 61 % del alumnado."*

*"Si se compara el perfil demográfico de los alumnos que cursaron primer grado en 1997 y 1998, se observa que en este último la proporción de alumnas creció respecto al año anterior, aunque continuaban siendo mayoría los varones. ..."*

Incluimos a continuación datos sobre egresos del BT de Mantenimiento y Procesamiento Informático, actualizados al 31 de diciembre de 2002, los que nos fueron proporcionados por el Centro de Cómputos del CETP.

#### EGRESADOS

AÑO DE EGRESO.	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
1999	1	0	1
2000	29	6	35
2001	46	5	51
2002	24	2	26
TOTAL EGRESOS	100	13	113

### CAPÍTULO III

#### 3.º GÉNERO Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Nos preguntamos si efectivamente la escuela brinda igualdad de oportunidades, o por el contrario

*"...el título escolar credencial, contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado ..."* (P. Bourdieu, 1997:128)

Continuando con el pensamiento de Bourdieu, hay una serie de elementos que están indicando que la relación pedagógica autoritaria es más favorable para los hijos de las clases dominadas. Lo mismo se puede decir para aquellos alumnos, que son en cierta forma segregados por el sistema, por motivos de etnia, género, u otros motivos; mientras que una relación más democrática favorece a los privilegiados, porque ellos saben como dominar una situación de "laissez - faire." *"...En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica. ..."* (P. Bourdieu, 1997:169).

En este sentido, los individuos que proceden de las clases dominantes encuentran en la escuela un ámbito conocido, tanto el lenguaje como los valores son los imperantes en su medio social; a la inversa, aquellos que proceden de otros grupos sociales (los que en el párrafo anterior mencionamos como segregados por el sistema) *"...se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con su cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado."* (M. Subirats en Lomas, 1999:21). Para Subirats, el objeto del sistema educativo no es tampoco "este niño" o "esta niña", sino la abstracción "el niño", el que tratado aparentemente con toda igualdad, termina sin embargo, con personalidades y niveles de rendimiento escolar muy diversos.

Aún no detectándose diferencias institucionalizadas en la educación, respecto al género,

*"...son muchos los trabajos de investigación realizados en diferentes países, con leyes semejantes a las nuestras, que ponen de manifiesto la existencia de determinadas estructuras que siguen manteniendo las desigualdades, entre ellas podríamos señalar: la organización escolar, el currículum explícito y el currículum oculto."* (M.A. Espinosa, E. Ochaita, A. Espinosa. Tomo I. 1999:13)

Se detectan sesgos a la hora de elegir asignaturas optativas, y cierto tipo de estudios. Los alumnos muestran, en su enorme mayoría, inclinación hacia las matemáticas y los estudios técnicos, así como hacia la mecánica, la electrónica, la autotrónica; por el contrario, en las alumnas se manifiesta una preferencia hacia las letras, el arte, y las ciencias humanas en general, así como hacia la enfermería, puericultura, peluquería, secretariado.

No se ha constatado que las diferencias mencionadas sean consecuencia del fracaso de las alumnas en las disciplinas de contenido más técnico, más bien parecería que obedecen a una elección personal resultante de una combinación de factores procedentes, tanto del contexto escolar como de otros contextos de socialización, en los cuales se hallan inmersos mujeres y varones por igual, y podríamos mencionar aquí algunos de los más notorios como:

las expectativas familiares o la influencia de los medios de comunicación; todo lo cual responde a la oposición entre los estereotipos masculinos y femeninos, los cuales para Yagüello (en C. Lomas, 1999) responden al esquema de "dominación – sumisión", que se ha querido imponer como "natural" (y así se ha logrado por demasiado tiempo).

Según Yagüello el estereotipo es una forma de caricatura, y sólo puede caricaturizarse aquello que de alguna manera existe, o es percibido como tal en la sociedad. Durante la socialización primaria, y más aún en la secundaria, los niños y las niñas son adiestrados en la acentuación de las diferencias sexuales (en el vestir, en el comportamiento, en el lenguaje). La transgresión de esos códigos masculinos y femeninos, es mal vista; sin embargo cada vez es más aceptada la transgresión de una mujer con comportamientos masculinos que a la inversa. Para Yagüello aquí hay un contraste con las demás relaciones de desigualdad, pues

*"...aunque la clase dominante puede enfadarse con este tema, aunque el blanco puede adoptar ciertos rasgos de la cultura negra (la música, el argot, por ejemplo) sin embargo la transgresión inversa se ve con desprecio: el negro imita al blanco, el obrero imita al burgués, de la misma manera que la mujer, no hace tanto tiempo, imitaba al hombre. Quizá sea porque las mujeres no tienen todavía una identidad cultural autónoma (mientras que la cultura negra y la cultura popular sí la tiene)." (M. Yagüello en: C.Lomas, 1999: 111-112)*

Arribamos así a que no es posible desconocer los estudios que ponen de manifiesto "... la existencia de barreras explícitas e implícitas tanto de tipo social como de tipo estructural, que dificultan el acceso de las alumnas a esta área de conocimiento." (M.A. Espinosa, E. Ochaita, A. Espinosa. Tomo I. 1999:73). Entre las barreras implícitas deben considerarse las "micro desigualdades", conjunto de comportamientos que separan a un individuo en función de características inmutables e involuntarias, tales como el sexo, la raza o la edad, creando un entorno que afecta el rendimiento de tales individuos. Estos comportamientos de exclusión tan insignificantes, pasan inadvertidos por ser menos obvios y más difíciles de reconocer que los obstáculos formales, pero al acumularse "crean un clima hostil que disuade a las mujeres a ingresar o permanecer en las carreras científicas y tecnológicas." (Kochen, Franchi, Mafía y Atrio. En "Las mujeres en Ciencia y Tecnología" 2001:37) Todo esto es interpretado como una falta de interés o, peor aún, como una falta de capacidad para afrontar estos estudios por parte de las mujeres. Estas "barreras" sólo pueden ser eliminadas mediante una intervención consciente y sistemática por parte de la escuela así como de otros medios de socialización, orientada a eliminar aquellas desigualdades entre hombres y mujeres. Esas desigualdades, que responden a construcciones culturales, no permiten el total desempeño de ambos; al mismo tiempo operan como trabas para el logro de una sociedad más justa y equitativa, y conducen a ahondar en los hechos las diferencias que se desmienten en la teoría.

### **3.1 Formulaciones hipotéticas.**

Vista la experiencia y los datos recogidos, estamos en condiciones de proponer algunas formulaciones.

Cuando la mujer elige una carrera o capacitación técnica, tradicionalmente "masculina", será desvalorizada por ocuparse de actividades que "no son para ella"; por otra parte se encontrará en total minoría frente a una abrumadora mayoría de varones, quienes al sentir invadido su territorio, intentarán desmoralizarla. Esto comienza en la etapa de los juegos, sigue en la escuela, extendiéndose al nivel de estudios secundarios, y terciarios si los hubiera, así como al ámbito laboral. Los varones por el contrario, muy raramente se interesan por el

territorio femenino, que como tal es siempre desvalorizado. Suponemos entonces que las mujeres del BT de Procesamiento y Mantenimiento Informático se sienten discriminadas por parte de sus compañeros varones, así como por los docentes, al tratar de irrumpir en un área de tradición masculina.

La mujer, desde su socialización primaria es estimulada, a diferencia del varón, para la contemplación más que para la acción; desde la etapa de los juegos hasta la educación cotidiana informal que recibe, todo está orientado a un comportamiento diferente al del varón. Aún en contacto con hermanos varones, lo cual le permite desde el inicio de la etapa lúdica participar de los juegos y las actividades masculinas -y aún disfrutando de ellas - sentirá que es diferente de aquel, no sólo desde lo biológico, sino desde sus capacidades, aptitudes y posibilidades. Esto se extenderá a su enseñanza primaria y también a la secundaria. Nuestra presunción es que las alumnas del BT de Informática se sentirán valoradas más por su capacidad de esfuerzo y dedicación que por su capacidad intelectual, sintiéndose entonces discriminadas en ciertas oportunidades, tanto por parte de sus compañeros varones como de los docentes. Esperamos que el discurso de las adolescentes explicita esa diferenciación y se construya en el sentido de revertir tal situación.

Por otra parte y considerando: a) que el conocimiento de la Informática es un área de la tecnología relativamente moderna que permite la obtención de mejores salarios a la hora de ingresar al campo laboral, b) que la mujer ha ingresado en forma masiva en el mundo del trabajo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, y en forma incremental en los diferentes niveles de enseñanza, c) el número cada vez mayor de jefas de hogar (en algunos casos respondiendo a una necesidad, en otros a una acción volitiva) sería esperable un mayor número de mujeres en los BT en estudio, o por lo menos una distribución aleatoria de ambos géneros. Sin embargo, y siguiendo nuestra hipótesis de partida, estos BT cuentan con una muy escasa presencia femenina frente a una abrumadora presencia masculina. Es así que afirmamos que esta falta de aleatoriedad no obedece del todo a causas explícitas, sino ocultas, profundas e invisibles, que llevan consigo toda la fuerza de lo "*natural*", en el sentido de Beck.

Esperamos hallar en los docentes expectativas diferentes respecto al rendimiento de los/as estudiantes, expectativas que dependerán del sexo de aquellos/as. Suponemos que los docentes esperan un mejor rendimiento de los varones que de las mujeres. De éstas esperan buena conducta y un toque de equilibrio en el grupo.

## CAPÍTULO IV

### 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que guían este estudio, responden a las preguntas que han ido surgiendo en virtud de los antecedentes recabados.

#### 4.1. *Objetivos generales.*

1. Pretendemos dejar de manifiesto la existencia de una colaboración implícita, no intencional, por parte de las instituciones de socialización primaria y secundaria (la familia y la escuela en este caso) en la reproducción de desigualdades que afectan directa y profundamente a un sector de la sociedad.
2. Recabar y proveer información confiable y pertinente, obtenida de datos primarios, así como de datos secundarios extraídos de la propia Institución, de utilidad para la toma de decisiones en cuanto a la elaboración de nuevos proyectos educativos, o a la reforma de los ya existentes, orientados a la equidad de género.

#### 4.1.1. *Objetivos específicos.*

Contribuir a la inclusión de la perspectiva de género, específicamente en el área tecnológica, asumiendo que su ausencia perjudica directamente a uno de los sectores de nuestra sociedad. La experiencia, tanto nacional como internacional, indica que si no se tiene presente y se define como pauta educativa y como objetivo específico, no es posible que ésta impacte en el sistema educativo.

Pretendemos favorecer la erradicación de aseveraciones tales como: "las mujeres no sirven para ...." (en los puntos suspensivos se leería: las ciencias, las matemáticas, la tecnología, etc.) en el convencimiento que esas aseveraciones estarían incidiendo negativamente en las orientaciones elegidas por las adolescentes.

De acuerdo a los objetivos de este trabajo, hemos considerado actores directa y principalmente involucrados: adolescentes mujeres del ciclo básico que optaron por el BT de Mantenimiento y Procesamiento Informático (Universo I) y docentes y/o técnicos que dictan las materias específicas en el BT de referencia (Universo II).

Así mismo se recabó, mediante entrevistas abiertas y en profundidad, la opinión de informantes calificados, docentes y/o técnicos que han participado en la elaboración de los planes y los programas de estudios de los BT de referencia, así como en la selección de los docentes de las asignaturas específicas.

#### 4.2. *Líneas de relevamiento y análisis*

Se han considerado, en el caso de las adolescentes que han optado por el BT de referencia y de acuerdo a los objetivos propuestos: el capital cultural del hogar; el relacionamiento con sus padres; así como el relacionamiento con los docentes, tanto en primaria como en secundaria.

Por otra parte, y para los docentes de las asignaturas específicas de estos BT., se tomaron como dimensiones: opinión acerca de las mujeres y los varones en cuanto a: comportamiento en clase; participación; forma de ubicar a los alumnos/as a la hora de las calificaciones; interacción con el estudiantado, interacción fuera del aula, si lo hubiera.

## CAPÍTULO V

### 5. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

#### 5.1. El Diseño.

Teniendo en cuenta que las técnicas utilizadas deben dar cuenta de aquello que la investigación se propone investigar, hemos creído conveniente una estrategia de corte cualitativo; pues es nuestro propósito llegar a conocer como construyen su discurso los actores involucrados, y observar cómo ese discurso se compadece, o no, con las actitudes mantenidas.

De acuerdo a la importancia fundamental que tiene el modo en qué conocemos lo que conocemos, así como la imposibilidad de acceder al significado de un acontecimiento, o al proceso de interacciones, a partir de datos que no posean esta dimensión, es que hemos optado por un diseño de corte cualitativo.

Por otra parte, si bien los números pueden ser indicadores del volumen de mujeres que optan por carreras tecnológicas, el objetivo de esta investigación es llegar a conocer los motivos por los que ello sucede; de qué manera inciden instituciones como la familia y la escuela; y cuál es la percepción de las propias mujeres involucradas.

#### 5.2. Técnicas utilizadas.

##### 5.2.1. Entrevista<sup>3</sup>.

Se realizó una serie de entrevistas en profundidad semi estructuradas a alumnas y a docentes, con el fin de interpretar el sentido subjetivo de sus respectivas acciones. Las mismas han sido grabadas con la previa autorización de los entrevistados, habiendo definido con ellos, en el sentido de Blanchet, un "contrato inicial". Es decir que hemos informado a priori a los interesados, sobre el por qué y el cómo de: la elección de esos entrevistados, la investigación, y las entrevistas.

En este tipo de estudios no se puede determinar a priori el número de entrevistas a realizar, por lo cual estas se sometieron al "efecto saturación"; cesando la realización de nuevas entrevistas cuando se consideró que la siguiente no aportaría nueva información sobre el objeto de estudio.

##### 5.2.2. La Observación.<sup>4</sup>

Esta técnica nos permitió introducirnos en el aula con el fin de observar la interacción entre los actores. La observación realizada fue del tipo "bitácora", es decir narrativa, siguiendo la cronología de los acontecimientos. En todo momento hemos tratado de mantener la mayor objetividad posible y una "inferencia débil" (Massonat. 1989. P:55) centrándonos en lo visible y audible, es decir en lo directamente perceptible. No se nos escapa que, aún

<sup>3</sup> En el sentido de Alonso, conversación entre dos personas, entrevistador y entrevistado con una cierta línea argumental, dirigida y registrada por el entrevistador, y cuyo propósito es favorecer la producción de un discurso continuo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. Esto posibilita el contacto directo con el entrevistado accediendo al modo en que éste elabora su discurso.

<sup>4</sup> Esta técnica puede resultar una herramienta poderosa de investigación, si se la orienta y enfoca "... a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano; planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas; controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales... sometiénola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión" (Valles.1997:143)

involuntariamente el observador puede, y así sucede, incurrir en subjetividades involuntarias (de ahí lo de "inferencia débil") pues aún utilizando medios como un video por ejemplo, que registraría escenas sin selección previa, siempre está presente la posibilidad del observador de dirigir la cámara hacia ciertos sucesos descuidando otros.

Para la realización de las actividades detalladas, se hicieron gestiones ante la Dirección del CETP, a fin de obtener la autorización y el apoyo necesario. El trabajo de campo realizado constó de: dos observaciones en aula, dos entrevistas abiertas y en profundidad aplicadas a informantes calificados, y diecinueve entrevistas en profundidad y semi estructuradas: quince realizadas a alumnas del BT de referencia y cuatro realizadas a docentes del área. Como apoyo de nuestro estudio hemos transcripto expresiones de las/os entrevistadas/os, efectuando referencias a las observaciones de aula cada vez que se ha considerado necesario. Las respuestas de las entrevistadas y los entrevistados están identificadas según detalle<sup>5</sup>, a fin de no perder la procedencia de las mismas, facilitando así el acceso del lector a la entrevista completa o a la observación, cuando lo considere conveniente (material en "Anexo", según índice correspondiente)

---

<sup>5</sup> A.1, p2=alumna 1 página 2

IC 1, p2=informante calificado 1 página 2

D 1.f, p100= docente 1, sexo femenino, página 100

D 2 m, p150=docente 2, sexo masculino, página 150

---

## CAPÍTULO VI

### 6. CONTEXTO EN EL CUAL SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO.

#### 6.1. *Un lugar agradable para estudiar.*

Hemos intentado transmitir al lector, en la medida de lo posible, las condiciones materiales y humanas en las cuales se ha realizado este trabajo, así como del lugar en que se imparte el BT de Informática.

La investigación fue realizada en la Escuela Técnica del Buceo, por sugerencia de uno de nuestros informantes: "... *En la escuela Buceo, por ejemplo, es un lugar para hacer esta investigación. ...*" (IC.I, p2). Esta escuela, se encuentra en el Barrio Buceo (Avda. Rivera, casi Tomás de Tezanos) barrio de clase media, de calles arboladas, con una avenida principal, Gral. Rivera, de mucho tránsito en contraposición con las calles tranquilas que la circundan. Hay una parada de ómnibus hacia el centro de la ciudad (dirección oeste) en la puerta de la escuela, mientras que, los que van hacia fuera (dirección este) tienen su parada frente a ella. Las líneas de transporte permiten el acceso a este local desde los más variados barrios de la ciudad (Ciudad Vieja, Centro, Cordón, Carrasco; zona del Cementerio del Norte, La Unión, Malvín, Sayago) y también desde las afuera de la ciudad por líneas inter departamentales.

El bonito edificio amplio y moderno de la escuela, de ladrillo visto con grandes ventanales, se levanta en medio de un amplio jardín, no demasiado cuidado pero sí muy limpio, al que se accede desde la calle por una entrada de garage que permanece siempre abierta. El jardín está rodeado por una verja alta, hasta la mitad de su altura de ladrillo, desde la mitad hacia arriba se elevan unas rejas, lo bastante separadas como para evitar la sensación de opresión. La parte de adelante del jardín está habilitada como estacionamiento, donde el personal de la institución deja sus vehículos.

Al edificio se accede desde el jardín, por una amplia puerta de cristales - en el porche siempre hay uno o dos funcionarios, del sexo masculino, que suponemos porteros - que se abre a un corredor ancho que termina en otra puerta, del mismo ancho del corredor, y de iguales características que la de entrada al edificio, por ésta se accede a un gran patio abierto, alrededor del cual se encuentran distribuidos los salones de clase, la cafetería, los baños de la planta baja, los talleres, y una escalera por la que se llega a los salones del piso superior. A lo largo del corredor, entre la puerta de entrada y la puerta de acceso al patio, se encuentran: a la izquierda el salón de la biblioteca, amplio cómodo e iluminado; a la derecha la bedelía, también amplia, cómoda e iluminada, con dos grandes ventanales que dan al jardín que rodea la escuela. La mayoría de las instalaciones de este centro, cuenta con aire acondicionado.

#### 6.2. *Dirección y Administración.*

El Director de la Institución es una persona de aspecto franco y cordial, y en lo que se pudo observar en las diferentes visitas, con actividades diversas: desde la inauguración de un taller hasta el arreglo de un aparato eléctrico. Tiene un trato paternal para con el personal y el alumnado.

El personal de la administración, en los tres turnos, está integrado en su mayoría por mujeres, tanto adscriptas como administrativas. En las diferentes visitas que hicimos en los tres turnos, en diferentes días de la semana –incluyendo los días sábados– y muchas de ellas sin previo aviso, se pudo observar un trato cordial entre los alumnos y el personal de la institución. En cada turno hay una adscripta encargada de los diferentes bachilleratos; en el BT observado en particular, se constató un trato y un conocimiento personalizado de cada alumno, a los que se dirigen por sus nombres, conociendo incluso situaciones personales de algunos de ellos. En cuanto al trato de los alumnos para con el personal, tiene las mismas características.

Nuestro acceso al campo de estudio se desarrolló sin inconvenientes y con la colaboración de todos los involucrados (alumnas, autoridades, cuerpo administrativo y cuerpo docente). Lo destacamos en el sentido de valorar tal colaboración sin la cual este trabajo se habría visto seriamente dificultado.

### **6.3. Algunas observaciones preliminares.**

De acuerdo a los antecedentes del CETP, éste ha cargado con una marcada tradición masculina y un fuerte sesgo socio cultural, desde su lejano surgimiento como "Escuela de Artes y Oficios", todo lo cual surge también, clara y espontáneamente, de las declaraciones de uno de nuestros informantes calificados (IC.I, p.2):

*"...crean esto porque había un problema social, importante que era el problema de jóvenes, este, ... que tenían que resolverlo ahí, y ... estamos hablando de cuantos? De 200 jóvenes, y 200 jóvenes era un mundo de jóvenes en aquella época, en Montevideo no?. Y venían del interior también, los traían de las comisarias! Eso es del inicio del pacto fundacional en términos institucionalistas, es muy fuerte. Y la sociedad lo mantiene, y a veces es difícil que te digan: sí.*

Este mismo informante, nos revela también el trato del cual serían objeto lo/as alumno/as menos calificado/as en la etapa escolar por parte de la/os docentes de 6º año de primaria; este trato diferencial implicaría cierta discriminación, que siendo ya grave por lo que ella significa en sí, contaría además con el agravante de su procedencia, es decir, de la institución magisterial o de sus representantes.

*Y lo mismo pasa cuando uno le pregunta a maestras de 6º. Año. ¿Usted que hace con los más burros? comillas, y bueno, empieza a hacer un lengue lengue que no sabe si... Pero finalmente todos sabemos que los manda a la UTU. (IC.I, pp.2/3)*

Revela asimismo la existencia de la idea generalizada de que los estudios impartidos en esa Institución serían de menor calidad, o de menor exigencia, que los impartidos en el resto del Sistema Educativo, cosa que nuestro informante no comparte y se esmera en argumentar en contra

*Y si los manda a Electromecánica en la UTU, (...) tiene toda la matemática de Ingeniería, más física, más electromecánica, más hidráulica, neumática. O sea que lo está matando. Pero sin embargo, bueno... esa es la idea generalizada. Y es difícil desprenderse de eso. ... (IC.I, p.3)*

Se observa también la falta de tradición masculina en una profesión nueva como es el caso de la Informática.

*"...estamos ante una profesión bastante nueva, muy nueva el caso de informática, por lo tanto no existe una historia, una cultura de que esto es femenino o es masculino. Y eso es, super interesante (...).los jóvenes hacen un primer recorte en su horizonte educativo laboral, alrededor de los 10 años, y el primer corte es el corte de sexo. Pero en la informática(...) no estaba en la cultura los padres no les pueden decir "mira esto no es de sexo masculino o femenino", (...) Es una profesión nueva. (...) Y en general la mayoría de las profesiones nuevas, no tienen ... cultura alrededor de quien lo va a hacer." (IC.I, p.3).*

Ante esta falta de tradición, nuestro informante sugiere como causa posible de la masculinización del BT, la vigencia que tienen los juegos electrónicos para los varones.

*"...lo interesante es que, los padres de estas generaciones que están estudiando no tuvieron contacto con la informática, hasta ahora que son adultos...(...) Ahora lo que se puede rastrear ahí son las marcas que generan, los juegos infantiles. La predominancia del tipo de juego electrónico en los jóvenes, en los hombres, no? igual en las mujeres ...". (IC.I, p3/4)*

Enfatizamos esta opinión basándonos en el pensamiento de M. Subirats, para quien se sigue educando a los niños en la violencia y a las niñas en la atención de su belleza ¿quizá pensando en su futuro matrimonial? *"...a pesar de que ya no quedan leones en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social."* (Subirats en Lomas. 1999:19) Esto se hace ostensible en la etapa de los juegos, una de las etapas en la cual vemos plasmado el pensamiento de nuestras sociedades occidentales, que presupone a la mujer como más apta para las artes y las letras, y al hombre para la ciencia y la tecnología. Los cambios registrados en este sentido, son muy lentos; mientras tanto se sigue regalando muñecas, escobas y lava ropas de juguete a unas, y pelotas, soldaditos, set de carpintero o electricista, y por supuesto juegos electrónicos, a otros.

No creemos que este sea el único elemento, ni quizás el más relevante, pero sí uno de los que conlleva a la situación detectada, entendiendo con Bourdieu ("La dominación masculina" 1998) que las estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuado de reproducción, en el que confluyen tanto los hombres como las instituciones: familia, iglesia, escuela y estado.

No ha habido desde la Institución, una política expresa destinada a erradicar o por lo menos minimizar las diferencias de género en el caso del BT de Procesamiento y Mantenimiento Informático, la que sí habría existido en otras áreas como ser la Agraria

*"...si uno lee los textos del bachillerato, se va a encontrar en los originales, con que hay un lenguaje de género, o sea, dice: "las jóvenes" y "los jóvenes", en término simplemente del lenguaje, o sea que estaba en la cabeza de quienes estaban en la redacción del asunto el tema. Pero finalmente, no hubo en el plan una política en ese sentido. No hay explícitamente, no hay una política. (...) Lo otro importante, es que sí la institución ha hecho una política de sexo en los últimos 8 ó 10 años, en sentido que, en lugares donde era inaccesible el ingreso de mujeres, escuelas agrarias, por el tema internado, se empezó a poner internados para mujeres,(...) O sea que hay toda una política institucional en este sentido. Con cosas concretas, n?. Abrir un edificio, una parte de un edificio nuevo para internado de mujeres es una política concreta no? (...) Y en este caso bueno, no pasa así." (IC.I, p2)*

En contraposición con lo anterior, hallamos en el discurso de otro de nuestros informantes calificados cierta resistencia a aceptar la poca incidencia de la mujer en los BT de referencia, él no observa ningún sesgo de género en esta escuela. Sin embargo, su discurso estuvo dirigido en todo momento a "los muchachos", tal como si la población estudiantil fuera exclusivamente masculina, y para ejemplo transcribimos alguna de sus frases: "...se dirige a especializar a los **muchachos**, en, en la operación y el manejo y el montaje de redes...(IC.II ,p8) "...Mire que esa es la pregunta que nos hacen los **muchachos**..." (IC.II p12)

Por otra parte, su referencia a las mujeres fue siempre en el sentido de la "dedicación" que ellas tienen o, puntualmente, para expresar su duda frente a la escasa presencia femenina. En todo momento se refirió a ellas como "chicas" o "niña", sólo en una ocasión utilizó el sustantivo "mujeres",

*"...Yo no se si hay mayor inclinación de chicas que varones, de varones que de chicas. Puede ser, aunque tenemos una población de mujeres, importante. Quizá donde se note más sea en el bachillerato de Química, la presencia femenina, este, por contrapartida en el de Termodinámica, a veces hay una o dos. Pero en el de Informática hay una población de chicas importante. ..."* (IC.II, p9)

Otro hallazgo inesperado, detectado en las declaraciones de las alumnas, fue el pesado bagaje desde el punto de vista económico y socio cultural con que cuenta la Institución en estudio, frente al Consejo de Educación Secundaria:

*"Hay un cierto prejuicio también. ¿No? Digo, creo que está el tema de que es mejor hacer el liceo, como que uno es mejor visto, desde el punto de vista, cuando ingresa a Facultad, si viene del liceo, que si viene de una UTU. Eso sí, es un prejuicio a sacar no?"* (A1,p19)

Sin embargo, ello no parecería incidir en las decisiones de las involucradas ni en sus respectivos núcleos familiares, como vamos a ver más adelante.

## CAPITULO VII

### 7. EXPRESIONES DE LAS MUJERES ALUMNAS DEL BT DE INFORMÁTICA.

A fin de facilitar el manejo y análisis de los datos obtenidos, se han tomado cuatro categorías centrales para las estudiantes mujeres del BT de Informática (universo 1): *núcleo familiar*, *expectativas*, *relaciones*, *diferencias percibidas*.

#### 7.1. NUCLEO FAMILIAR

*¿ESTÍMULO O RESISTENCIA? ) Qué encuentran estas mujeres en su grupo familiar?)*

*OCUPACIÓN (de madres y padres)*

Hemos incluido el *núcleo familiar* como categoría central, entendiendo que éste indudablemente influye en las decisiones de las adolescentes, estimulándolas o resistiéndolas, de ahí una de las subcategorías *estímulo o resistencia*. Por otra parte, tal influencia puede obedecer al nivel socio cultural del hogar, y para conocer el mismo la *ocupación* de los progenitores puede ser un buen indicador.

##### 7.1.1. ¿Estímulo o resistencia?

De acuerdo a los datos recogidos, no se observa ninguna resistencia del grupo familiar ante las decisiones de nuestras entrevistadas; por el contrario y como surge de sus expresiones, diferentes motivos han coadyuvado a que su emprendimiento recibiera el estímulo y el apoyo, cuando no el impulso, de sus progenitores o tutores

*"... en este poco tiempo que salí del liceo estuve estudiando muchas carreras, y ellos veían que no me decidía por ninguna. Y como que esto lo agarré en serio y bueno, ellos me apoyaron." (A 1, p19)*

*"... las personas que más me averiguaron sobre esto ... porque yo era bastante más chica, fueron mis padres." (A.2, p23)*

*"... yo primero estaba haciendo 3er. año del liceo, y sabía que no quería seguir, para hacer 5º. y 6º. (...). Entonces empecé a buscar y mi tía, anduvo averiguando en todo lo que era el tema de UTU y todo eso (...). Y me contó que había una UTU en el Buceo, que yo no conocía para nada, y me contó ta?... " (A.3, p26)*

*"Mis padres siempre me dijeron que lo que quisiera hacer estaba bárbaro y si siempre me apoyaron y todo. ..." (A.5, p41)*

##### 7.1.2. Ocupación:

Se ha podido observar aquí que, independientemente del tipo de hogar del cual proceden estas adolescentes, desde el punto de vista económico, así como del nivel socio cultural de sus padres y del nivel de estudios alcanzado por estos, ellas son apoyadas en su decisión escolar. Así mismo destacamos el que no se observe por parte de aquellos, prejuicio en contra del CETP (ex UTU), según el tradicional sesgo económico socio cultural de la institución, que viéramos en la Sección I de este trabajo. Para ejemplo:

*"Mi madre es abogada y mi padre trabaja en un banco. ..." (A 7 p47.)*

*"... mi padre trabaja solamente. mi mamá no trabaja. es ama de casa. ..." (A 9, PP 55/56)*

*"... trabaja en una almacén ... mis dos padres ..." (A 10 p59)*

*"Bueno, mi padre es Ingeniero, entonces toda mi vida estuve rodeada de computadoras (...) y quería aprender, más acerca de eso."* (A 11 p61)

*"...trabajan en la parte de Administración Mi madre es contadora, y trabaja de administrativa..."* (A 13 p70)

*"... Mi madre, mi mamá es cocinera y mi padre es mecánico ... "* (A 14 p73)

En el estímulo familiar, sin importar el nivel socio económico del hogar, podría estar influyendo, tanto la ya mencionada falta de tradición masculina o femenina de la informática al tratarse de una profesión relativamente nueva, como también la importancia que ésta tiene en la actualidad, a la hora de ingresar al mercado laboral; esto sin descuidar el que los BT, al igual que el bachillerato tradicional, deja a sus egresados en condiciones de continuar sus estudios terciarios (universitarios o de formación docente). Por otra parte, y para progenitores o tutores, no estaría pesando la tradición de la ex UTU, sino que por el contrario, ellos mismos observan el CTEP, o más concretamente los BT dictados por esa institución, como una buena opción para las jóvenes, sobre todo ante la indecisión que las asalta, o la desinformación que padecen, en el momento de elegir una carrera, profesión u oficio

## 7.2 EXPECTATIVAS

Las expectativas de nuestras entrevistadas están orientadas en el sentido, tanto de continuar sus estudios (nivel universitario, formación docente u otros) como de insertarse en el mundo del trabajo, para lo cual estiman el BT como una opción más segura, e incluso en ambos sentidos.

*"... decidí que en vez de ir y hacer Ingeniería, o sea las materias, ya sea Física o Matemáticas, preferí venir acá, porque de última, salís con trabajo ¿no? Te dan un título de técnico, y es bueno"* (A.1. p15)

*Trabajar en esto y paralelamente hacer Ingeniería. (...) Me interesa más que nada, ... llegar a tener un título, ... porque acá sin un título no hacés nada. ... "* (A.1. p15/16)

*"Me gustaría poder dedicarme a esto No tengo pensado hacer facultad ni nada de eso, y si es posible, hacer el cuarto año ... Es como otro título aparte del que ya te dan con tercero. (...) no tengo pensado hacer Facultad"* (A.3, p26)

*"Yo quiero hacer 4to. Año (...) y, si quiero seguir la Facultad de Ingeniería, Ingeniería de Sistema..."* (A. 6, p42)

*"Creo que el 4to., si puedo lo hago también. Y después entrar en la Facultad. Ingeniería.(A. 10, p59*

Se evidencia también la importancia que tiene para estas adolescentes, la obtención de un título que observan como una acreditación sin la cual *"no hacés nada"*. La acreditación de saberes tendría para estas mujeres una importancia fundamental. Ellas se encuentran más orientadas al logro, como dijera Marrero, y algunas de sus estrategias combinan la elección de una carrera corta, que implica un rápido ingreso al mercado laboral, pero que a la vez las habilita para encarar estudios terciarios.

Un hallazgo inesperado es que las entrevistadas encuentran, en la especificidad de estos BT, una mejor preparación que la brindada por los bachilleratos de Educación Secundaria, tanto para continuar sus estudios como para ingresar al ámbito laboral.

*...me parece que hay posibilidades, más que otros que salen de un 6to. común."* (A 7. p46)

*"...el bachillerato, está bastante bien, digo, te ofrece muchas más cosas que el bachillerato común, en un liceo, ... "* (A 7. P48)

*"Y me anoté acá para dar la prueba de ingreso, porque me pareció interesante, porque, cuando terminaras tercero de acá, o sea que sería sexto de liceo, tenés inserción en el campo laboral y además podés entrar en la Facultad de Ingeniería. (...). Entonces, tenía las dos opciones (...) y, tengo más de lo que me interesa, Taller de Mantenimiento y todo eso, que es lo que a mí me gusta" (A 8, p50)*

*Yo las posibilidades que le veía, era de llegar a los 19 años, (...) terminar, y tener la posibilidad de seguir Facultad, teniendo el conocimiento de lo que quería estudiar. Que es la parte de Informática. ... (A. 12, p64)*

### 7.3. RELACIONES

*GRUPO DE PARES (hermanos, amigos y condiscípulos; parejas)*

*ESCOLARES (con los docentes)*

*LABORALES (con compañeros y jefes)*

Cómo estas niñas se interrelacionan e interactúan en las diferentes etapas de socialización, primaria y secundaria, formal e informal, es vital para el objetivo de este trabajo, así como el modo en que ellas perciben esa interrelación. En las tres sub categorías incluidas estaría cubierta la gama de relaciones estimada aquí como fundamental.

#### 7.3.1. Grupo de pares

##### 7.3.1.1 Hermanos, amigos y condiscípulos

Las expresiones de nuestras entrevistadas muestran una total integración al mundo masculino, en el que han sido *aceptadas* por los varones "como uno más", tanto en la etapa de los juegos infantiles, como en la de sus estudios, y para ejemplo transcribimos:

*"... siempre viví en un barrio donde la gente de mi edad eran varones, (...), mi relacionamiento era bueno. (...) Y buscábamos algo de acuerdo, o sea, no los iba a poner a jugar a las muñecas, porque no iban a querer, (...) buscábamos juegos que a las dos partes nos interesara. (A1, p16)*

*"... en mi clase, que somos 20, yo soy la única mujer. (...) tal vez, cuando yo entré en 1º éramos 5 mujeres (...) pero, ahora quedé yo sola. Pero no, nunca me dijeron nada, digo, al contrario, el trato con mis compañeros es mejor todavía, digo ellos conmigo bárbaro, me tratan como si fuera uno más. ..." (A3, p29)*

Ya desde la etapa lúdica, se observa a la mujer acercándose al varón y a sus juegos sin intentar invertir esta situación, asumiendo de antemano el rechazo de ellos, buscando entonces "juegos que a las dos partes nos interesara". Se desdeña así la posibilidad de que los varones accedan a jugar "juegos de niñas". Asimismo se constata un tono peyorativo en las mismas mujeres al hablar de juegos femeninos como las muñecas; una de las entrevistadas, al tiempo que expresa no tener demasiada inclinación por las muñecas, admite haber jugado con ellas hasta su ingreso en la educación secundaria, observándose aquí una evidente contradicción:

*"... hasta el día de hoy compartimos los amigos y todo (...) a mí me encantaba el football, y cuando era chica, (...) jugaba con mi hermano al football, (...) él no jugaba tal vez a las muñecas porque, no le gustaba mucho, prefería los autos, y yo no era mucho de las muñecas (...) sí, es decir, yo que sé, las muñecas. jugué a las muñecas sí, hace mucho tiempo, digo, creo que hasta los 11 años jugué, hasta que entré al liceo, (...) pero, digo, siempre jugué también a los autos con mi hermano, o al football, al bolleybal..." (A3, p28)*

Estas adolescentes valoran positivamente, por un lado el ser aceptadas por el grupo de varones, y por el otro el hecho de contar entre sus amistades con más varones que mujeres, independientemente de los diversos motivos que se aleguen:

*"... siempre, digo, cuando iba a la escuela, y en el liceo, estaba siempre con varones y ahora, digo, los amigos que tengo, son todos varones, digo, con las chiquilinas de la clase, (...) no van a mi casa, ni nada, por ejemplo como van los varones." (A 7, p47)*

*"Yo en primero, no conocía a nadie (...), después, como que, armé un grupo, que éramos cinco personas, cuatro varones y yo. (...). Y (...) seguimos juntos, y mismo yo, en la clase, con mis compañeros del año pasado, que son en su mayoría varones, más una mujer, me llevo bárbaro. (...) Digo, y yo quería estudiar, quería aprender, y ta, y me junté con las personas que a lo mejor, que eran varones, y bueno digo, fue un grupo que funcionó bastante bien." (A 12 p65/66)*

Las adolescentes no se sienten discriminadas, y aún aquellas que han observado cierta resistencia por parte de los varones al comienzo de este ciclo escolar, expresan con orgullo haber terminado integrándose bien. Ha habido sí, expresiones sobre la inmadurez de los varones, "inquietos" e "hiperactivos", en grupos con paridad de edades en niñas y varones: *"... hay veces que mandan algunos comentarios sarcásticos (...) pero no, en general está bien con todos (...) capaz ... son un poco pesados (...) Muy inquietos, muy hiperactivos. (...) Pero no. Está todo bien." (A5; P. 39)*

### 7.3.1.2. Parejas.

Estas relaciones se han considerado separadamente de las del resto de pares, por su especificidad y sensibilidad. Sin embargo se ha podido constatar que la mayoría de estas adolescentes no tienen pareja; entre las adolescentes que sí la tienen aparecen aquellas que no tienen conflicto, por participar ambos de actividades similares: *No (no tenía conflictos) porque se dedicaba a lo mismo. Pero de repente si me hacía un poquito de problema cuando eran todos hombres ... (A 1 p18)*. En tanto, en los casos en que existe una diferencia intelectual en la pareja a favor de la mujer, la relación termina por falta de apoyo del varón.

*"Tuve pareja eh, durante 4 años. Fue uno de los motivos por el cual nos separamos (...) celos... y aparte, yo que se, es, creo que, no tiene mucho que ver, pero el hecho de estar un paso más atrás. Claro, porque o sea, el no había llegado... (...) Y siempre tirándome para atrás, que no me servía, que a la UTU nadie le daba bola, ..." (A 2, p24)*

De acuerdo a la evidencia recogida, e independientemente de las causas expuestas, el estudio de esta carrera no parece facilitar las relaciones de pareja.

### 7.3.2. Escolares (entre alumnas y docentes)

En este tipo de relaciones, el discurso de las alumnas se orienta en general, hacia una buena relación con los docentes, la cual, en la etapa de la educación primaria, aparece como natural pues según manifestaciones de las adolescentes, las maestras y los maestros son vistos como madres o como padres. *"Ah. Era bárbaro, yo siempre me llevaba muy bien, porque los maestros eran como ... segunda madre, segundo padre, porque tuve maestros varones también. (A 8, p51)*

En tanto en la etapa de la educación secundaria y en la actual, se observan variaciones, detectándose ciertos roces en la relación. Resulta llamativo el énfasis puesto por todas nuestras entrevistadas sin excepción, en que la relación es buena. Para ejemplo transcribimos:

*... y con los profesores por suerte bien, siempre ... (...) traté de llevarme bien, aunque no me caigan del todo, por no generar un clima de tensiones con la gente. Pero siempre me llevé bien."* (A 5 p37)

*"...recién ahora tengo, con un profesor, (...) que el año pasado me llamó "histérica", (...) fue un docente que faltó todo el año, llegaba tarde y nos agregó clases después del año lectivo, (...) y la primera clase que agregó, llegó treinta y cinco minutos tarde. (...) le dije que eso era una tomada de pelo (...). "Bueno, si estás histérica andate" (...) fue el único mal trato que tuve, entre comillas, por un docente. (...) Y mismo, me los cruzo, hoy por hoy "¿cómo andás y ...?" el año pasado también, un día vine de pollera, porque yo siempre fui la loca, la machito digamos. y "pa ¿te convertiste en señorita y todo?"* (A 12, pp67-69)

Casi sin excepción, todas las adolescentes entrevistadas manifiestan sentirse apoyadas tanto por la Dirección como por el cuerpo docente, y todas sus manifestaciones son del tipo: *"...Lo que sí, te sentís apoyado acá ... desde los docentes hasta las adscriptas y el director."* (A 3, p. 29)

### 7.3.3. Laborales

Las alumnas entrevistadas no trabajan, a excepción de dos de ellas: una realiza tareas de limpieza en una institución de salud privada, en tanto la otra se desempeña como técnica en computación; nos parece oportuno transcribir las expresiones de esta última, porque aún siendo únicas en esta categoría, representan el 100 % de las mujeres entrevistadas en esta situación. Es la única que está trabajando efectivamente como técnica

*"Sí, es un poco difícil, un poco raro pero, en mi trabajo también, o sea somos dos mujeres, y la mayoría son hombres., porque este trabajo es, o sea, no toda la gente está preparada para que le vaya a tocar a la puerta una técnica y no un técnico. Es un poco difícil, de repente te miran a... con cara así, medio sorprendido y te dicen "Mm, técnica? ¿será lo mismo que un técnico?"* (A 1, p17)

A pesar de la falta de tradición masculina en la informática, todavía resultaría llamativa la presencia de una técnica en lugar de un técnico.

## 7.4 DIFERENCIAS PERCIBIDAS

Esta es una categoría que ha ofrecido la mayor paridad de respuestas. Resulta fundamental la percepción de estas adolescentes acerca de un trato diferencial para con ellas, tanto de parte de sus condiscípulos como de los docentes. En sus respuestas, algunas de las cuales transcribimos a modo de ejemplo, se nota la resistencia a aceptar que son tratadas de modo diferente, lo cual de todos modos queda de manifiesto dentro del mismo discurso:

*"...al principio (...) cuando entrás a una clase y decís "mm, son todos hombres" te sentís distinta, pero no, al contrario, ellos mismos te incorporan al grupo y todo. diferencias yo realmente no las siento."* (A3 p29)

*"... hay veces que levantamos la mano, y no nos dan pelota. Pero ta."* (A 5, p41)

*"Lo que los profesores siempre esperan que las chiquilinas tengan mejor conducta, y esas cosas. ..."* (A 6 p43)

*"...como que está acostumbrado a que sean todos hombres, entonces, digo, está más acostumbrado a trabajar con hombres... y ... los trata de otra manera ..."* (A 7 p47)

*"Lo que tienen que a veces también te toman como si fueras un varón más ¿no? de la clase. Como si fuéramos todos chiquilines. Pero no, tratan bastante bien, digo, tienen*

*consideración y un poco ... y todo. (...) Digo, no hay ninguna discriminación. No (...) A ellos les prestan un poco más de atención pero ta ...."* (A9, p56)

*"Siempre quieren tomar en cuenta la opinión nuestra. (...). Siempre preguntan, por ejemplo, "a ver que piensa ... la parte femenina del grupo"..."* (A 11, P62)

El deseo, casi unánime, de no generar tensiones dentro de los grupos en los que se desenvuelven, queda claramente expuesto. Estas adolescentes parecen llevar sobre sus jóvenes hombros la responsabilidad de mantener el equilibrio, sin quejarse por nada, llegando incluso a justificar alguna manifestación de discriminación que pueda haberse deslizado en sus expresiones.

Respecto a los docentes, las manifestaciones de las entrevistadas se orientan en dos sentidos: por un lado dicen que sus opiniones, como mujeres, son valoradas. Por otro lado expresan que los docentes esperan un mejor rendimiento de los varones y una mejor conducta de las mujeres.

## CAPÍTULO VIII

### 8. EXPRESIONES DE LOS DOCENTES DEL BT DE INFORMÁTICA.

De manera similar a la empleada para el análisis del universo I, hemos tomado para el análisis de las expresiones de los docentes del BT de Informática (universo II) dos categorías centrales: *diferencias desde el docente; interrelación.*

Algunos datos sobre la calificación de los docentes:

Entre nuestros entrevistados (cuatro en total) se encuentran dos mujeres egresadas de los BT, que cuentan además con cursos de Informática extra UTU; y dos varones: uno de ellos egresado del viejo ITS con el título de Ingeniero Tecnológico, quien manifiesta tener discrepancias con el título otorgado actualmente, así como con la creación de los mismos BT. El otro docente, manifestó ser ex estudiante de Ciencias Económicas, le falta un año para recibirse, no obstante no tiene planes al respecto; expresa haber intentado ingresar al INET con el fin de regularizar su situación como docente, pero la carencia de título profesional (requisito para el ingreso a esa Institución desde su última reforma) operó como obstáculo insalvable.

#### 8.1 DIFERENCIAS DESDE EL/LA DOCENTE

##### *DE GÉNERO*

*MADUREZ Y APLICACIÓN (conducta, atención, prolijidad)*

*CAPACIDAD Y RENDIMIENTO (rapidez en la aprehensión de conceptos, aprendizaje y respuesta)*

Consideramos fundamental aproximarnos al modo en cómo los/las docentes observan a sus educandos, si perciben diferencias que obedecen "naturalmente" al sexo *-de género-* y si estas influyen, y cómo, en su *madurez y aplicación*, y en su *capacidad y rendimiento*.

##### 8.1.1. De Género

En esta sub categoría se observan reiteradas expresiones sobre el beneficio que significa la presencia de la mujer en los diversos grupos, y la necesidad de esa presencia, tanto por su madurez como por su efecto "catalizador"; los calificativos: "equilibrio", "madurez", y otros por el estilo, se reiteran en todos los docentes al ser interrogados sobre su trabajo en clase con mujeres y varones; así como también la complicación que implica el trabajo en estos grupos. A modo de ejemplo transcribimos:

*"... , lo que sería importante es que haya mujeres en las carreras, porque, es un catalizador. (...) Como que equilibra. Ya por la anatomía que es diferente la mujer, tiene una forma de pensar distinta, (...) es un poco más dinámica, más espontánea en general que el hombre. (...) Yo pienso que es importante, porque influye también en la maduración, la mujer es más rápida. (...) ...lo bonito se asemeja a la mujer , y la mujer "ta pa' eso" ... digo, es una filosofía que, no se puede manejar. (...). Pero yo creo que es muy positivo que haya mujeres. Ahora, por otro lado, da más trabajo trabajar con mujeres. (...) Con mujeres y hombres. Es muy complicado. (...) Porque es hombre y mujer. Hay que tener muy claro ese... ese límite. (D 3m. p95/96)*

El tipo de formación que se brinda en estos BT, estaría dando cuenta de la escasa presencia femenina en ellos:

*"...siempre hubo pocas mujeres en la UTU.(...) El tema es que mujeres que quieran manejar una pinza, (...) una computadora, no es tanto, (...) no nos olvidemos, que no es informática desde el punto de vista del soft weare. Es informática global. (...). Pero usted va a ver muchas más mujeres aprendiendo un programa, (...) o carreras universitarias del tipo de Programación, o Analista de Sistema y todo lo demás, que en esto que es directamente remangarse y meter las manos. (...) y por otro lado, digo, hay que romper una barrera. (D 3m. pp91/92)*

Para los/las docentes, lo que resulta extraño no es la ausencia de mujeres en los grupos sino su presencia en ellos; en este sentido, citamos: *"...El promedio de mujeres en clase, son de una a dos por clase. (...) El año pasado (...) había como siete u ocho. Una cosa rarísima."*(D 3m. pp91/92

La percepción que existe sobre esta carrera concreta, queda claramente explicitada en lo que manifiesta una profesora: *"...siempre está, que la materia, la carrera en sí, es vista como una carrera totalmente machista,..."* (d.4f, pp97/98). En este sentido, pensamos que también influye la tradición de la institución, de corte netamente masculino, manifiesto desde su fundación, como ya vimos en los primeros capítulos, y que se plasma en las declaraciones de esta misma profesora:

*"...cuando yo entré, en ese tiempo ... un poco viste .... fuera de lugar, porque son todos hombres ... en la materia Taller. Que había una sola profesora, (...) el primer día que llegué me acuerdo que me dice ...uno de los que atendía en ventanilla "Ah, esperábamos un hombre" "Ah, bueno, lamento desilusionarlos..." pero ... este, fue como que, siempre en esa área, uno espera el técnico, el hombre, o sea, no se acostumbra .... a que la mujer pueda andar con las manos sucias, o que vas al escritorio a arreglar una máquina. Este ... y ta, como que, la mayoría son ingenieros en Electrónica, como egresados en la ... en la IEC, no, ...(d.4f, p.100)*

Estas expresiones coinciden también con las de una de las alumnas, en cuanto a lo inesperado que resulta encontrarse con una técnica en lugar de un técnico

### **8.1.2. Madurez y Aplicación**

Lo manifestado por los docentes, acerca de las expectativas que tienen respecto a las alumnas, coincide ampliamente con lo expresado por ellas: más dedicadas, más aplicadas, más maduras, que los varones; además de servir como elemento catalizador, de perfil bajo, etc.

*"...en general las chicas, a este nivel son más dedicadas que los varones (con una sonrisa cómplice). Se esfuerza mucho más.(...) Yo creo que divagan menos ..."* (IC II p12)  
*"...a mí me pasó de que las alumnas eran mejores alumnos que los varones, en general, ¿no? (D 1m, p79)*  
*"Mire, digamos que si yo tengo que refrendar algo, pidiendo apuntes ... el 90 % se lo pido a una mujer. Porque la mujer lo tiene más prolijo- (...) son más maduras que los hombres. (...) son más serenas. Cómo que sí ¿no? Es natural.. (D 3m. pp92/93)*  
*"En general se da que, las mujeres son más aplacadas (...) es un perfil bajo." (D.4f. p98)*

Según uno de los docentes, todas esas características asignadas a la mujer, redundarían en una mayor chance de ella de "llegar al final". (A este respecto sería interesante hacer un seguimiento de las mujeres observadas):

*"...la capacidad de los varones y de las mujeres es la misma (...) La diferencia es la aplicación que tiene cada uno hacia la materia. Por lo general las mujeres son más aplicadas. (...) por lo general las mejores son las alumnas. (...) Como que las mujeres tienen más chance de llegar al final."* (D 1m. p80)

### **8.1.3 Capacidad y Rendimiento**

En esta sub categoría, se observan expectativas diferentes. En tanto uno de nuestros informantes calificados expresa que:

*"...El resultado es absolutamente parejo". (...) En cuanto al egreso, no hay discriminación en ese sentido. (...), una de las cosas que, nosotros, que el bachillerato, como estructura promueve, es el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades en equipo. Por un lado es un proyecto en sí, pero cada uno como integrante del equipo, su cuota parte personal, y en ese sentido incluso, se autorregulan ellos mismos..."* IC 2, p.13)

Otros observan que las mujeres tendrían una "estructura diferente", lo que redundaría en una mayor dificultad para "madurar la idea", sobre todo "cuando se habla de algo técnico":

*"Hay diferencia, referente a que, ciertas cosas ... se les hacen difíciles a las mujeres en determinado momento ... Como que está estructurada de diferente manera (...) El tema es cuando se habla de algo técnico. A veces, no lo perciben por no haberlo visto, o ... le cuesta madurar la idea."* (D.3m, p93)

Al expresar que la dificultad podría ser consecuencia de la falta de contacto con lo técnico, con cosas que nunca han visto por no estar incluidas en el universo femenino, quedaría de manifiesto que las diferencias en la socialización primaria, sobre todo en la etapa de los juegos (mecanos para unos, muñecas para otras) podrían estar incidiendo en esa dificultad observada. Esto último fue también explicitado por el mismo docente:

*"... queda claro que después de determinada edad (...) uno ya tiene formado, internamente las cosas, las ideas fundamentales. si usted a su hijo a los 5 años, ya no le enseñó ciertas cosas, ya es un hábito, y ya no lo va a hacer, o le va a poner pero."* (D 3m. p 92)

Por otra parte, en la expresión del docente: *"... Pero queda claro, que generalmente hacen un gran esfuerzo.."* (D.3m, p93) se reconoce el esfuerzo que implica para la mujer superar esas diferencias primigenias, que colaboran en la "naturalización" de determinados estereotipos. También quedaría implícito que es un esfuerzo que el varón no necesita hacer, justamente por haber sido socializado en forma diferente, para habitar un mundo hecho a su medida

Para otra docente, la mayor diferencia no se observaría entre mujeres y varones, sino entre quienes tienen el ciclo básico completo, y quienes no lo tienen. Esta sí, podríamos decir que es una diferencia "legítimamente natural", pues el nivel alcanzado en los estudios estaría incidiendo en el rendimiento.

*"...En el nivel de captación, en el estudiar, se nota bastante las diferencias. Todo el que quedó con el ciclo básico, le tenés que imponer la rutina de estudio. le tenés que alentar a cómo estudiar, como abordar a todas las materias, mientras que el otro, no es necesario."* (D.4f, p99)

## **8.2 INTER RELACIÓN**

### *ENTRE EL ALUMNADO*

*ENTRE DOCENTES Y ALUMNADO*  
*ENTRE DOCENTES*

Así como en la categoría anterior, hemos considerado importante aproximarnos a cómo perciben los/las docentes: la interrelación *entre el alumnado*, y también como observan su propia relación con aquel *–entre docentes y alumnado–* sin dejar de lado su misma interrelación *–entre docentes–* fundamentalmente entre docentes de ambos sexos.

### **8.2.1. Entre el alumnado**

Según la opinión de los docentes entrevistados, hay una interacción fluida entre varones y mujeres, aunque difieren en la atribución de motivos de esa interacción. Para algunos, depende de la afinidad intelectual y cultural; en tanto para otros, la prolijidad, la aplicación que poseen las mujeres, para llevar al día "los cuadernos", características de las que carecen los varones, sería lo que incidiría en la fluidez de la interacción entre ambos géneros. Es casi unánime la opinión sobre un mayor nivel de conflictividad en los grupos mixtos.

*"Estando al mismo nivel cultural, y creo que intelectual, la interrelación es pareja. Cuando no, hay un rechazo. (D.3m, p93)*

*"Digo, por lo general, como que ellas se apoyan entre sí. (...) "Es buena (se refiere a la interrelación de lo/as alumno/as entre sí). (...) los varones como que las buscan, por el hecho de que las chicas son más ordenadas. O sea, los varones están dependiendo de ellas para el cuaderno, los apuntes, la prolijidad, entonces, como que siempre buscan la interacción." (D. 4f pp97-99)*

*"A veces hay ... cuando hay hombres y mujeres, a veces hay, no sé, hay pica a veces entre ellos. ..." (D.1m, p81)*

### **8.2.2. Entre los docentes y el alumnado**

De acuerdo a los datos recogidos, parece mantenerse el nivel de conflicto entre los sexos, también en la relación docente alumna/o en los casos de grupos mixtos. Parecería que baja la conflictividad en grupos homogéneos. Para ejemplo citamos:

*"La relación era buena. ... (...) pero se establece una mucho mejor relación cuando son todas mujeres ... que cuando hay de los dos sexos. ..." (D.1m, pp80/81)*

### **8.2.3. Entre docentes**

También se puede observar en esta sub categoría, cierto nivel de conflicto entre docentes de diferente sexo. En tanto docentes del mismo sexo no necesitan respaldo que avale sus saberes y actitudes profesionales, cuando uno de los dos es mujer, se presenta el conflicto, que eventualmente podrá minimizarse con la presencia de otro varón que avale los saberes de la colega en cuestión.

*"...Y bueno con este hombre tuve cosas ahí, unas clases, (...) hasta que llegó un compañero, que sabe mucho, es un fenómeno (...) que es titulado igual que él en el área tecnológica (...) un tipo que, tendrá 35, o 32, no sé, pero, tiene otro porte y es un hombre. (...). Yo era lo que necesitaba, un tercero que legitimara todo lo que yo estaba diciendo, ..." (D.2, p88)*

En resumen: se observaría un mayor nivel de conflicto en los grupos mixtos que en los no mixtos, incluyendo las relaciones entre alumnas/os, entre alumnas/os y docentes y entre docentes.

En cuanto a la mixidad, dudamos del cumplimiento de los fines para los cuales fuera creada; ella parecería inhibir el desenvolvimiento de las alumnas, lo que se ha podido constatar en las dos observaciones de aula<sup>6</sup>. En el primer grupo observado (Observación 1, P.102), integrado por 5 mujeres y 33 varones, tres de las mujeres pasaron desapercibidas y dos "aparecieron" -a las que llamaremos "c" y "d"<sup>7</sup> - en distintos momentos: "c" con intervenciones acertadas y preguntas pertinentes. Las preguntas de "d" fueron reiterativas y no siempre pertinentes. En el segundo grupo observado (Observación 2, P.106) integrado por 3 mujeres y 18 varones, las mujeres no "aparecieron". Por su parte, en los dos grupos, los varones intervinieron, oportuna y no oportunamente, incluso con algún comentario jocoso. Los dos grupos observados respondían, casi exactamente, a las expresiones de Mosconi respecto al comportamiento de mujeres y varones en grupos mixtos. "Ellos" intervienen en forma permanente, aunque no siempre con comentarios pertinentes o acertados, en tanto "ellas" permanecen calladas, son más tímidas, "casi invisibles", y sólo intervienen con comentarios puntuales y pertinentes y casi siempre acertados.

---

<sup>6</sup> Planos de aulas en páginas 103 y 106

<sup>7</sup> Corresponde a la forma de identificación que se utilizó en el diagrama de la observación 1

---

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos reseñados en los tres últimos capítulos, podemos extraer algunas conclusiones generales, que no consideramos únicas, y que exponemos a continuación:

1. El alejamiento de la mujer de la educación técnica y tecnológica, y las consecuencias que esto tiene para ella ha sido el motor de este estudio. Al respecto se ha constatado una fuerte masculinización de la matrícula del BT de Informática del CETP, contrariamente a lo que sucede en otras instituciones de educación que cuentan con una importante matrícula femenina. Se ha arribado a esta constatación, mediante la recolección y el análisis de datos primarios, y la obtención de algunos secundarios. La evidencia empírica recogida en este sentido, nos ha parecido más que elocuente. Entre los motivos que dan cuenta de ese alejamiento, no se descartan las decisiones personales. Sin embargo, nuestra opinión se orienta fundamentalmente, hacia las instituciones de socialización primaria y secundaria, las que ciertamente influyen en esa toma de decisiones que aparecen como personales; esto sin dejar de considerar las "micro desigualdades", que también incidirían en el apartamiento de tales carreras, profesiones u oficios. Los motivos de tal alejamiento, cualesquiera que ellos sean, nunca deben ser vistos como "naturales", sino más bien como construcciones a partir de una forma de ser y de estar en el mundo. En este sentido, aceptamos la sugerencia de Beck sobre que

*"una sociedad en la que hombres y mujeres realmente tuvieran los mismos derechos, sería indudablemente una modernidad diferente. El hecho de que se hayan construido muros para evitar esto, de la naturaleza, la antropología, la felicidad maternal y familiar, con la activa colaboración de las mujeres, es otro tema." Beck (1998:154)*

Aunque lo que intentamos aquí es rescatar la idea de la "naturaleza" como una construcción social, es inevitable interrogarnos acerca del motivo que lleva a las mujeres a colaborar en la construcción de estructuras que, en definitiva, se vuelven en su contra. Descartamos el "instinto natural", puesto que las predisposiciones innatas en el individuo, según Durkheim, son generales y muy vagas; la predisposición rígida, que no permite ninguna posibilidad de acción a causas externas sería el instinto -un sistema de movimientos determinados, siempre los mismos, que al ser desencadenados por la sensación, se encadenan automáticamente los unos a los otros hasta llegar a su término natural, sin que la reflexión intervenga en ningún momento- Los "instintos naturales" (conservación, sexual, maternal, paternal) son impulsos en una dirección, pero los medios por los cuales esos empujes se actualizan cambian de un individuo a otro, dejando así un gran lugar para los tanteos, la acomodación personal y en consecuencia, a la acción de causas que sólo pueden hacer sentir su influencia después del nacimiento. Entre esas causas observamos la familia y la educación, no como las únicas, pero sí como algunas de las más relevantes, en cuanto a influenciar en los individuos que llegan al mundo. De este modo, y a través de esta investigación, podríamos sostener como muy poco probable que la mujer, "naturalmente" o por algún "instinto natural" se aleje de la tecnología.

2. De los resultados obtenidos en este trabajo, destacamos el énfasis puesto por las entrevistadas, en el sentido de no sentirse objeto de trato diferente ni de discriminación alguna por su condición femenina, a pesar de hallarse en un ámbito tradicionalmente masculino. Hemos hallado en las adolescentes, la expresión generalizada en cuanto a la actitud de aceptación e integración mantenida por sus condiscípulos varones para con ellas. Aún en aquellas mujeres que expresan alguna diferencia en el trato por parte de los varones,

tropezamos inmediatamente con expresiones de tolerancia que justifican ese comportamiento, por entender que se trata de un ámbito en el cual los varones, condiscípulos o docentes del área, están acostumbrados a tratar mayoritariamente con varones.

Encontramos cierta valoración positiva del mundo masculino, y cierta desvalorización del mundo femenino; en este sentido se destacan, desde la etapa de los juegos infantiles, dos elementos: a) resistencia por parte de las jóvenes, a aceptar que disfrutaban jugando a las muñecas, como si ello fuera vergonzante; b) resignación, prestándose a jugar según los intereses de los varones, sin intentar revertir esa situación "*porque no van a querer*". Ya en la etapa de la adolescencia se observa cierto orgullo, tanto al ser aceptadas por el universo masculino, al cual son integradas por sus compañeros "*como uno más*" así como por aquellos docentes que las tratan "*como si fueran todos chiquilines*"; como por tener entre sus amistades más amigos varones que amigas mujeres, "*llevándose*" mejor con aquellos que con estas.

Hay casi obstinación en el discurso de las mujeres, en no aceptar el hecho de que son discriminadas; parecen disculparse por padecer lo que en realidad resulta un perjuicio para ellas. De este modo, la discriminación sería considerada como una suerte de "culpa" para quien la sufre. Esto revela la dificultad para abstraerse a la fuerza del orden masculino universal pues, según Bourdieu, el orden social funciona como una enorme máquina simbólica "*que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya.*" Para este autor, adaptarse a una posición dominada, es una cierta forma de aceptación de la dominación; en este sentido resulta central el que estas mujeres justifiquen y acepten como válido cualquier trato diferencial del cual sean objeto, y valoren positivamente el hecho de ser tratadas como "uno más", tanto por sus compañeros como por sus docentes.

La evidencia recogida estaría indicando que esas niñas han tratado de ser aceptadas e incluidas en el universo masculino, desde su niñez, desde la etapa lúdica; actualmente "ellas" tratan de insertarse en una profesión que, a pesar de la falta de tradición masculina, tiene un evidente corte de género, ya sea que se trate de un área con la cual la mujer mantiene una relación sustancialmente diferente a la del varón, diferencia que se refiere a la postura de ambos frente a los aparatos, pues en tanto "ella" aprende a usarlos "el" aprende a construirlos y arreglarlos; ya sea que se imparta en una institución que cuenta con una fuerte tradición masculina y con un notorio sesgo socio cultural desde su fundación. A su vez, ellas elaboran un discurso contradictorio, pues en tanto rechazan ser tratadas en forma diferente, tanto por sus condiscípulos como por los docentes, aceptan que estos últimos tienen diferentes expectativas en cuanto a las respuestas, rendimiento y aplicación, de mujeres y de varones.

3. La opinión generalizada y reiterada de los docentes, acerca del aporte que hace la mujer al grupo (catalizador, equilibrante, etc.) responde al estereotipo femenino. Sin embargo, podría hacerse aquí una lectura diferente en cuanto a que, el carácter androcéntrico del mundo en que vivimos, en tanto facilita el desenvolvimiento del varón obstaculiza el de la mujer en determinadas áreas. El esmero, la aplicación, la obtención de un título que acredite sus saberes, serían las estrategias halladas por la mujer para enfrentar aquellos obstáculos, que de otra forma serían insalvables. Se destaca la opinión positiva del BT de informática sostenida por las adolescentes entrevistadas, y cuya elección habría estado sustentada por: a) el contacto más directo con las materias que tendrán a nivel universitario; b) la, a su juicio, muy buena preparación para el mercado laboral; c) la obtención a corto plazo de un título, logro que aparece con fuerza en sus expectativas. Este último punto hace ineludible la referencia a la "meritocracia" perseguida por la mujer: el título, la acreditación de sus saberes, le permitiría

el ingreso a determinados ámbitos, que de otra forma le estarían absolutamente vedados. Este trabajo deja de manifiesto que, particularmente en el área en estudio, la obtención de un título que acredite sus saberes como "técnica", podría abrirle las puertas por las que el hombre puede pasar cómodamente, aún sin ningún crédito. De ello tenemos ejemplos cotidianos: en cualquier oficina en que se detecte algún problema con un PC, lo más común es pedir ayuda a algún compañero varón, difícilmente se recurrirá a alguna compañera mujer, salvo que ella sea Analista, Programadora, Ingeniera o Técnica.

4. Habitamos un mundo masculino, en el cual el dominio del hombre no necesita justificación. Según Bourdieu (2000) el ser dominado no puede pensarse, ni pensar a quien domina, sino con los mismos instrumentos que tiene en común con él: la forma incorporada de la relación de dominio. Por otra parte, todo poder admite una dimensión simbólica, y debe obtener de los dominados una sumisión inmediata y pre reflexiva. Estos dominados aplican a todos, y por lo tanto a sí mismos, esquemas de pensamiento impensados, fruto de la incorporación de esas relaciones de poder, las cuales se construyen desde la misma óptica de los que afirman su dominio haciéndolas aparecer como "naturales". El efecto del dominio simbólico es ejercido desde el habitus, donde se encuentra inscripta la relación de dominio, casi siempre en condiciones de inaccesibilidad para la conciencia reflexiva y los controles volitivos.

4.1. Nos preocupa fundamentalmente el calificativo de "natural" empleado en la justificación de las diferencias que se niegan institucionalmente. Y nos preocupa porque la "naturaleza" no es ni buena ni mala, inexorablemente ella es. Beck (1998) justifica nuestra preocupación al manifestar que la naturaleza "no legítima" provee de verdades indiscutibles, en función de la necesidad, y no una o dos veces sino en forma permanente. Por otra parte no es cierto que la categoría de "natural" se vuelva obsoleta, por el contrario, está ganando espacios, volviéndose seductora como antidoto de una certidumbre científica, técnicamente reproducible. Esto no significa pesimismo en Beck, y sí una advertencia a considerar seriamente.

4.2. Según Marrero, en la escuela todo lo que "vale la pena saberse", se enseña "en clave masculina"; y no sólo la Historia, las Ciencias, en fin, las asignaturas curriculares, sino también los modales, actitudes e intereses, que corresponden "naturalmente" a cada sexo, y el valor relativo de cada uno de ellos; paralelamente los contenidos curriculares refuerzan la creencia en la vigencia real de la igualdad de oportunidades, lo que sin embargo no se traduce en la igualdad de recompensas. La escuela reforzaría de este modo, la convicción de que "unos, y no otras merecen".

Todo esto nos conduce a la imprescindibilidad de poner de manifiesto aquellos elementos que trabajan encubierta y subterráneamente, y que sólo se hacen visibles como "destino", como única forma de comenzar el final de los mismos.

5. Tomamos una de las sugerencias de Maite Larrauri (en Lomas. 1999) a propósito de ideas sobre la educación de los jóvenes, respondiendo a lo expresado por las feministas italianas, sobre "cambiar el orden simbólico". La idea es, en primer lugar, evitar el discurso que refuerza la idea sobre el sometimiento, la desdicha y el maltrato de la mujer, puesto que ello inspiraría un deseo de no ser mujer, o de ser varón, ya que a él le ha tocado la mejor porción del pastel de la vida. Dentro de este contexto inscribimos las expresiones de algunas de nuestras entrevistadas que afirman tener más amigos varones que amigas mujeres, o la auto referencia de otra adolescente, como "*la loca, la machito del grupo*" -resulta muy difícil imaginar la situación inversa, es decir, la auto referencia de un varón como "*el loco, el hembrita del grupo*"- No se constata en ningún momento la valorización positiva de lo

femenino, lo que no implicaría la necesaria desvalorización del contrario, sino como pares opuestos: alto bajo, gordo flaco, lindo feo, blanco negro. De acuerdo al pensamiento de Yagiello, las relaciones de género ofrecen un fuerte contraste con otras relaciones de desigualdad, pues en tanto se acepta, por ejemplo, la adopción de rasgos de la cultura negra por los blancos peyorizándose lo inverso, en las relaciones de género se acepta la adopción de rasgos masculinos por parte de las mujeres, pero se rechaza enfáticamente lo opuesto. Como dijéramos antes, estamos en un mundo masculino en el cual *"la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla."* (P. Bourdieu. "La dominación masculina" 2000. P.22); lo femenino en tanto, es caracterizado explícitamente. Recién en los años setenta se produjo la revelación del carácter "falsamente neutro-universal" dado a un mundo diseñado a la medida del varón pero pretendidamente válido para ambos sexos (Piussi en Lomas 1999.) al cual la mujer debería incorporarse y adaptarse, dada la supuesta neutralidad de aquel. Según los datos obtenidos, se constata una valoración positiva de ese mundo masculino. Las transgresiones de un universo al otro son mal vistas, sin embargo es cada vez más aceptada la transgresión de la mujer hacia lo masculino, pero nunca a la inversa. Por otra parte, y como dijéramos antes ¿quién querría incursionar en el mundo de los más desfavorecidos?

6. Dudamos fuertemente acerca del beneficio de la mixidad, lo que de alguna manera había sido expuesto en nuestro marco conceptual, tomando en cuenta las consideraciones e investigaciones previas de Mosconi (1998). Nos tranquiliza esta autora cuando afirma *"la mixidad hoy se investiga"* (Mosconi. 1998:75) Recordamos que su creación habría sido para el beneficio de las mujeres, para que tuvieran acceso al mismo nivel escolar, con lo cual ¿quién podría estar en desacuerdo? La pregunta que surge es ¿es posible acceder al mismo nivel mediante los mismos métodos cuando, tanto la socialización primaria de la mujer, como la secundaria, están orientadas en sentido diferente a las del varón. A pesar de la falta de tradición masculina en la informática, el corte de género, según uno de los docentes entrevistados, se percibiría desde "lo técnico" en el sentido que las mujeres pueden tener problemas en las materias técnicas porque ellas *"no tienen contacto con lo técnico"*. Reiteramos la interrogante sobre la posibilidad de acceder a iguales niveles partiendo de orígenes de base diferentes. Una socialización primaria y secundaria, diferente para el hombre que para la mujer, necesariamente confluirá en individuos diferentes en cuanto a su posición en el mundo, con diferentes oportunidades y resultados, todo lo que redundará en perjuicio de uno de los dos sectores, el femenino en este caso. Estas diferencias entonces, no son "naturales" sino construidas por las instituciones de socialización, tanto primaria como secundaria. Si pensamos en las experiencias citadas en el primer capítulo, correspondientes a investigaciones en grupos de recién nacidos de los cuales se desconocía el sexo al que pertenecían, caeremos en la cuenta que esta construcción de "naturalezas" surge con el nacimiento de cada individuo, y se va fortaleciendo a través de todas, y cada una, de las diferentes etapas de la vida, y de todos aquellos ámbitos en los que deba desenvolverse.

La equidad entre hombres y mujeres es una meta posible de alcanzar a través de un proceso que deberá contar, necesaria e imprescindiblemente, con la participación del ámbito educativo. Una sociedad donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades, particularmente la igualdad de oportunidades escolares, pasa necesariamente por una educación no discriminatoria. En este sentido pensamos que la única forma de comenzar a superar la discriminación es su explicitación en aquellos ámbitos en los cuales aún se niega su existencia, entendiendo la imposibilidad de superar aquello que no existe. Reiteramos nuestra convicción sobre lo neurálgico que resulta la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas del sistema educativo. Para ello es necesaria la revisión de contenidos y

estrategias metodológicas, con el fin de acceder a la revisión de pautas que, sin que ello implique intencionalidad, resultan discriminatorias para las mujeres.

Insistimos en dudar sobre los beneficios de la mixidad. Esta duda está sustentada, tanto por las investigaciones internacionales (Mosconi 1998) como por la evidencia empírica recogida para este trabajo. No proponemos un salto hacia atrás, pero no parece descabellada la evaluación del rendimiento de las mujeres y de los varones, en grupos mixtos por un lado, y en grupos no mixtos por otro. No parece imposible la realización de una experiencia piloto orientada a la investigación de los beneficios, perjuicios o neutralidad, de la mixidad. La preocupación que ha demostrado el CETP por el tema "género" al tratar de incorporarlo en sus programas nos ha parecido muy importante, aunque finalmente no cristalizara en políticas concretas y quedara en el plano de las intenciones reflejadas en el lenguaje por lo menos en el área de la informática (según las expresiones de nuestro informante calificado, el Director de Planes y Programas del CETP). Confiamos en el aporte que esta institución pueda ofrecer, a fin de favorecer la integración del tema género en la agenda social.

Queremos recordar que no hay nada institucionalizado de derecho, que establezca diferencias en perjuicio de la mujer, contra lo cual haya que luchar. En este sentido nos parece oportuna una frase de Larrauri, que fuera dicha en otro contexto, pero que se adecua a éste a la perfección: *"el obstáculo para realizar un mundo en el que las mujeres ocupen un puesto de primera en todas las facetas de la existencia ya no está lejos en las leyes pero sigue en las cabezas"*. (Larrauri en Lomas. 1999:40.)

No podemos finalizar nuestro trabajo, sin agregar que no lo consideramos cerrado definitivamente y que tampoco creemos que las aquí expresadas sean las únicas conclusiones posibles de extraer; rescatamos la importancia que puede tener, en un segundo momento, el seguimiento de las adolescentes entrevistadas en esta instancia, así como una investigación de los adolescentes de este mismo bachillerato.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRUIRRE, Rosario. "Sociología y Género". Doble Clic. Montevideo. 1998
- ALONSO, Luis Enrique. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Gutiérrez, J y Delgado J.M: "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales". 1999
- ALVAREZ URÍA, Fernando y VARELA, Julia. "Arquitectura en la Escuela". Ed. La Piqueta. Madrid. 1989.
- AMAYA URQUIJO, Adira. "Las imágenes de lo masculino y lo femenino". En Conserjería Presidencial para la Mujer. Proequidad. GTZ. "Los hombres y las mujeres opinan sobre Identidad, Poder, y Violencia". Carrera 13 No 98-14. Santa Fe de Bogotá. 2000. Pp.9-32.
- A.N.E.P. Consejo de Educación Técnico Profesional (Universidad del Trabajo del Uruguay). "Bachilleratos Tecnológicos". ANEP. 1997-1999.
- ANEP.EDU.UTU. Páginas WEB
- BECK, Ulrich. "La Invención de lo Político" Fondo de Cult.Económica. México. 1998
- BLANCHET, Alain "Entrevistar". En Blanchet. A; Ghiglione, R; Massonnat, A: "Técnicas de investigación en Ciencias Sociales". Narcea SA Ed. Madrid. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. "Capital Cultural. Escuela y Espacio Social" Ed. Siglo XXI. Méjico. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. "La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto" Ed. Taurus. Madrid. 1998
- BOURDIEU, Pierre. "La dominación masculina" Ed. Anagrama. Barcelona. 2000.
- DIAZ, Olga Sofía. Apuntes sobre el género. Sta. Fe de Bogotá. 1998.
- DURKHEIM, Emile. "Educación y Sociología". Ed. Península. Barcelona. 1990, y Ed. Bs. As. 1974.
- ESPINOSA, Ma. Angeles. OCHAITA, Esperanza. ESPINOSA, Almudena. "La Educación para la igualdad entre los géneros, en secundaria obligatoria". Tomos I y II. Dirección General de la Mujer. Comunidad de Madrid. Madrid. 1999.
- FASSLER, Clara. HAUSER, Patricia. IENS, Inés. "Género, Familia y Políticas Sociales. Modelos para armar." Ed. Trilse. Montevideo. 1997.
- KOCHEN, Silvia, FRANCHI, Ana, MAFIA, Diana y ATRIO, Jorge. Cap. II. "La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico en América Latina. Principales indicadores de género" en "Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología" Estudios de Casos. Cuadernos de Iberoamérica. Eulalia Pérez Sedeño Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. 2001
- LARRAURI, Maite. "¿Igual a quién? Mujer y Educación" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp. 33-41)
- MARRERO, Adriana. "El Bachillerato de Educación Secundaria" Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 1998
- MARRERO, Adriana. "Iguales oportunidades, recompensas injustas, constricciones sociales y estrategias de género en estudiantes de bachillerato del Uruguay" en Femenías, Ma. Luisa (Compiladora) "Perfiles del feminismo iberoamericano", Bs. As, Ed. Catálogos, Diciembre 2002, pp. 131-174.
- MASONNAT, Jean. Observar. En Blanchet. A; Ghiglione, R; Massonnat, A: "Técnicas de investigación en Ciencias Sociales". Narcea SA Ed. Madrid. 1989
- MOSCONI, Nicole. "Diferencia de Sexos y Relación con el saber." Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1998.
- PÉREZ CERVERA, Julia. "Ser mujer en Latinoamérica" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp. 70-82)
- PIUSSI, Anna María. "Más allá de la igualdad" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp. 43-66)
- SUBIRATS, Marina. "Género y Escuela" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp. 19-31)
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación" Ed. Paidós. Bs. As. 1986.
- TUSÓN VALLS, Amparo. "Diferencia Sexual y Diversidad lingüística" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp.85-100)

- VALDÉS, T. Coordinador. E. Gomeris. Mujeres Latinoamericanas en cifras: Uruguay. Ed. Flaxo. Madrid. 1993.
- VALLES, M. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Ed. Síntesis Sociología. 1997
- WEBER, Max. "La Objetividad del conocimiento en las Ciencias y la Política Social" Ed. 62. Barcelona. 1971. (Traducción Faber-Kaiser)
- YAGÜELLO, Marina. "Las palabras y las mujeres" en Carlos Lomas "¿Iguales o Diferentes?" Ed. Paidós. Barcelona-Bs. As. 1999. (pp. 101-112)
-