



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología y Educación
Opción Trabajo con Niños y Adolescentes

**Desigualdad de género en el marco del bachillerato de informática de la
DGETP-UTU: incidencia del rol docente y vínculos con pares a partir de
las narrativas de estudiantes mujeres.**

Lic. Verónica Morás
3.252.616-9

Directora Académica: Dra. Clara Betty Weisz
Directora de Tesis: Mag. Sylvia Montañez Fierro

Montevideo, 2025

Agradecimientos

Llegar a la etapa final de este trabajo de tesis ha sido un camino de esfuerzo, aprendizajes y desafíos, pero también de valiosas experiencias y acompañamientos que hicieron posible su concreción. Transcurrió en un tiempo cronológico más amplio del que inicialmente me pauté, lo que me llevó en varias instancias a cuestionarme la continuación y culminación de la maestría en su totalidad.

Este período de incertidumbre académica estuvo atravesado por cambios personales y profesionales importantes que, si bien me insumieron tiempo, me impulsaron también a retomar la maestría y culminar este proyecto. Agradezco estos espacios de detenerse, pensar, dudar, y autoafirmarse como etapas de un proceso que hoy se concreta en esta tesis y da lugar a nuevos desafíos.

A Sylvia Montañez, mi tutora y Directora de esta tesis, quien me acompañó en este recorrido intermitente y que estuvo siempre presente, en el intercambio de mensajes, con la lectura a tiempo de avances, correcciones y palabras de aliento para seguir adelante. Con toda seguridad, sin su generosidad y confianza, este trabajo no habría sido posible.

Agradezco también a la Directora Académica de la tesis, Dra. Betty Weisz, quien asumió ese rol cuando fue necesario y ya comenzado el proceso de escritura, por su mirada atenta y sus valiosos comentarios, que ayudaron a la culminación de este proyecto.

A mi familia, en especial a Sebastián y a Lucas, por las incontables horas que dediqué a este trabajo y que apoyaron, en los momentos de mayor exigencia, con paciencia y compresión. Gracias a ambos por el impulso para seguir en este proceso.

Finalmente, a todas las mujeres que participaron de las entrevistas, un agradecimiento infinito por compartir conmigo tiempo, espacios y memorias que a veces molestan, aun con el paso del tiempo. Cada entrevista me impulsó a seguir con la siguiente, porque sus relatos imprimían en mí una responsabilidad enorme de poder reflejar en este trabajo académico lo compartido por Uds.

Aclaración al lector: utilización de lenguaje inclusivo en el desarrollo de la tesis

El presente trabajo de investigación tiene por temática central general la desigualdad de género en la educación desde la mirada de estudiantes mujeres. Si bien el lenguaje inclusivo no es un tema específico de observación o de análisis para este trabajo de investigación, el uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres, mujeres u otros géneros se presenta como importante para su redacción, entendiéndolo como alineado a las cuestiones de género discutidas.

En tal sentido, y considerando coherente darle un marco de sensibilidad de género a la redacción del proyecto, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a, se ha optado por emplear la omisión de algunos artículos masculinos como “él” y “los” si no son pertinentes a los planteos realizados, y siempre y cuando no afecten la armonía gramatical, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a todos los géneros, a no ser se aclare lo contrario. En el caso del genérico masculino “los docentes” se utilizará la alternativa “docentes” o variaciones de “quienes enseñan”, en el caso de “los estudiantes”, se utilizará “estudiantes” o “quienes aprenden”.

De igual forma, se omitirá el uso de “los sujetos” o “sujetos” y se utilizará el epiceno persona/as cuando no nos referimos a una persona concreta y para designar a una pluralidad de personas de un mismo grupo, estamento, categoría profesional, etc. entendiéndolo como un sustantivo de género inherente arbitrario que designa indiferentemente a individuos de uno y otro género.

Resumen

A pesar de que tanto el acceso como el ingreso de estudiantes mujeres a la educación formal¹ se han incrementado en las últimas décadas², sigue existiendo una desigualdad de género que acontece en la educación³ técnico-tecnológica, más específicamente en el área informática y en las instituciones donde tiene lugar. Esta desigualdad responde a diversas fuentes, entre las cuales destacamos: la familia, actores educativos, contenidos programáticos y medios de comunicación masivos. Si bien a nivel discursivo estos agentes parecen alentar ese ideal de igualdad de género que promueven las políticas del Estado, siguen existiendo desigualdades que se evidencian en la interacción y comunicación en el salón de clase. Quienes tienen el rol de enseñar en el marco de la educación formal, como personas en el marco de la vida en sociedad, cuentan con una visión del mundo y de las cuestiones que lo componen influenciadas por sus historias de vida y por su entorno que, a su vez, transmiten a estudiantes mujeres en la interacción docente-estudiante. Asimismo, los estudiantes varones, pares y compañeros de clase, impactan en la autopercepción de las estudiantes mujeres y cómo visualizan sus posibilidades académicas y laborales. Es fundamental profundizar en un análisis acerca de cuándo el predominio del sentir individual de docentes y pares con una marcada legitimación de estereotipos de género implica, al mismo tiempo, una influencia perjudicial en estudiantes mujeres. En la misma línea, resulta principal cuestionarnos sobre la comunicación en el salón de clases ya que en el intercambio comunicativo median otros aspectos que pueden evidenciar posiciones particulares sobre cuestiones tan decisivas para la vida de una persona como la autopercepción. Por último, se hace necesario que los espacios de educación técnico-tecnológica, que históricamente fueron asociados al género masculino, sean más inclusivos y diversos, en especial en aquellas áreas donde la matrícula aún sigue siendo mayoritariamente de varones⁴. Buscando esta transformación, es fundamental pensar en la educación como espacio donde las desigualdades de género no sean reproducidas o

¹ Esta investigación está orientada a lo que acontece en instituciones educativas de Enseñanza Media Superior, principalmente en bachilleratos tecnológicos y técnico-profesionales de DGETP-UTU.

² Entre 1980 y 1990 la tasa de escolarización general en algunos países de América Latina como Argentina, Uruguay y Costa Rica se incrementó de modo notable, alcanzando en 1994 a un 63.3% para la población femenina y a un 64.6% para la masculina. Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

³ "La distribución de ambos sexos en las distintas modalidades de la escuela secundaria sigue pautas tradicionales. En general, las mujeres tienen preferencia por una educación media que conduzca a la universidad o a profesiones del sector servicios tales como el bachillerato o la escuela comercial. Los varones, en cambio, son mayoría en los establecimientos de educación técnica y agropecuaria". Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

⁴ Ingeniería en Computación (IC) constituye un caso interesante, es una carrera donde la brecha de género se ha ampliado a nivel mundial. En Uruguay, el aumento de la matrícula de varones acompaña la explosión de la demanda de IC en el mercado, mientras que la matrícula de las mujeres se estancan o no aumentan a la par. Fuente: <https://www.fder.edu.uy/node/2027>

naturalizadas⁵, sino donde sea contingente alertar sobre fisuras para poder promover un cambio posible en el corto plazo.

Palabras clave: Estudiantes Mujeres, Género, Rol Docente, Pares, Bachillerato de Informática.

⁵ De acuerdo con Chaudhry, I. & Rahman, S. (2009), la desigualdad de género refiere a la diferencia existente entre hombres y mujeres en las condiciones en las que estos pueden hacer uso y disfrutar de forma plena de los derechos humanos. La desigualdad de género existe entonces cuando un género goza de bienes y servicios de forma desproporcionada, como el poder político o el acceso a la educación.

Abstract

Despite the fact that both access and registration of female students to technical and technological education have increased in recent decades, there is still a gender inequality that occurs in education, more specifically in the area of computing, and within the institutions where it takes place. It responds to various agents among them, we highlight the family, educational agents, program content and mass media. Although at the discursive level these agents seem to encourage the ideal of gender equality promoted by State policies, there are still inequalities that are evident in interaction and communication in the classroom. Those who have the role of teaching within the framework of formal education, as people who live within a society, have a vision of the world and the issues that compose it influenced by their life stories and their environment that, in turn, they transmit to female students through the teacher-student interaction. Likewise, male students, who are peers and classmates, impact the self-perception of female students and how they view their academic and work possibilities. It is essential to deepen an analysis about when the predominance of individual feelings of teachers and peers with a marked legitimization of gender stereotypes implies, at the same time, a detrimental influence on female students. Along the same lines, it is important to inquire about communication in a classroom, since within the communicative exchange other aspects can interfere which, at the same time, show particular positions on issues as decisive for a person's life as self-perception. Finally, it is necessary that the technical and technological education spaces that were historically associated with the male gender, are now more inclusive and diverse, especially those areas where enrollment is still mostly male. Seeking this transformation, it is fundamental to think of education as an environment where gender differences are not reproduced or naturalized, but where it is contingent to alert about fissures in order to promote a possible change in the short term.

Key words: Female Students, Gender, Teacher's role, Peers' role, Computing Education

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES.....	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.2 Fundamentación.....	16
2.3 Desigualdad de género y la educación: un largo camino recorrido y aún por recorrer..	18
2.4 Las mujeres en la creación de ciencia y tecnología.....	22
2.5 La práctica educativa: quienes enseñan como agentes claves en las cuestiones de género.....	24
3. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	27
4. OBJETIVOS.....	29
4. 1 Objetivo general.....	29
4.2 Objetivos específicos.....	29
5. MARCO TEÓRICO.....	31
5.1 Perspectiva de género.....	31
5.2 Desigualdad de género.....	34
5. 3 La mujer y el acceso igualitario.....	37
5.4 El pasaje del tiempo como instrumento reparador.....	38
5.5 La práctica docente: el vínculo docente-estudiante en las cuestiones de género....	40
5.6 Pares institucionales: ¿Cómo pueden contribuir a las desigualdades de género?....	44
5.7 El lenguaje: entre la comunicación transformadora y la instrucción naturalizada....	46
5.8 La construcción social de la identidad.....	49
6. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.....	52
6.1 Narrativas como fuente de análisis de la experiencia individual y compartida.....	52
6.2 Diseño metodológico.....	55
6.2.1 Instrumentos.....	55
6.2.2 Selección de las personas participantes.....	56
6.3 Procedimiento para la realización de entrevistas bajo un enfoque narrativo.....	57
6.3 Consideraciones éticas.....	59
6.4 Implicación en el acto de la investigación.....	59

7. RESULTADOS.....	63
7.1 Notas sobre el trabajo de campo: complejidades y desafíos.....	63
7.2 Interpretación de datos.....	64
7.3 Ingreso al bachillerato de informática: una educación (aún) poco atractiva para las mujeres.....	65
7.4 Los números no mienten y las mujeres tampoco: la baja cantidad de estudiantes mujeres en las clases de informática.....	66
7.4.1 Terreno de varones.....	67
7.4.2 Impacto de la masculinización del bachillerato en las estudiantes.....	68
7.4.3 Desvinculación del bachillerato.....	69
7.4.4 Apoyos como factor que impacta en el ingreso y permanencia.....	69
7.4.5 Falta de apoyos.....	70
7.5 El rol docente en la clase de informática.....	71
7.5.1 Legitimación de estereotipos de género.....	72
7.5.2. Interacciones que hacen ruido.....	77
7.5.3 Impacto del lenguaje verbal y no verbal.....	78
7.5.4 Apoyos presentes y no presentes.....	80
7.5.5. Necesidad de otros apoyos.....	81
7.6 Autopercepción e identidad de la estudiante mujer en la informática a partir de la mirada de otra persona.....	82
7.6.1 “El bicho raro”.....	82
7.6.2 La cuestión generacional.....	84
7.6.3 La mujer como mujer.....	85
7.6.4 La mujer sabe menos.....	89
7.6.5 Referentes mujeres en el recorrido educativo.....	91
7.6.6 Pares varones.....	93
7.7 Discursos sociales que se hacen presentes y legitiman la desigualdad de género.....	97
7.7.1 La mujer como competencia de la mujer.....	97
7.7.2 La mujer debe demostrar que sabe más que los varones.....	99
7.7.3 Normalización de comportamientos de varones.....	101
7.7.4 La mujer se debe adaptar.....	104

7.7.5 La cuestión del tiempo.....	106
7.8 El futuro de la mujer en el mundo (aún) masculinizado de la informática.....	107
7.8.1 Certezas.....	108
7.8.2 Miedos.....	109
7.8.3 Esperanzas.....	110
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	110
8.1 Conclusiones.....	111
8.2 Recomendaciones.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	131

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación que tiene como principal propósito de estudio las cuestiones de género en la interacción docente-estudiante y pares-estudiantes mujeres en los bachilleratos de informática de la Dirección General de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo de Uruguay⁶. Esta investigación busca profundizar, por un lado, en la interacción que se crea entre docentes de materias informáticas y estudiantes mujeres a partir del intercambio que tiene lugar en el salón de clase. Se intenta observar en ese vínculo discursos y formas de interactuar de docentes-estudiantes que fomenten la desigualdad de géneros en el marco de una educación técnico-tecnológica que ha tenido, históricamente, una matrícula mayoritariamente masculina.

Por otro lado, analizar si las interacciones con sus pares, que son en su mayoría varones, impactan de igual forma en las estudiantes. Asimismo y principal, es clave conocer si, a través de esos vínculos donde potencialmente se evidencie una desigualdad de género, las estudiantes ven afectados sus recorridos educativos, elecciones educativas y laborales posteriores y, aún más fundamental, la visión que tienen de sí mismas en el mundo de la informática/tecnología y en la sociedad en general.

De acuerdo a este planteo y a través de entrevistas a estudiantes mujeres, se procurará aportar otra luz a las cuestiones de género en la educación, y contemplar si, pese a los avances en cuestiones de género en la educación, las situaciones vinculares dentro del aula con docentes y pares se presentan como un aspecto a visualizar y a seguir trabajando en las desigualdades de género.

Si bien este trabajo de investigación se desarrolla a partir de mi postulación de proyecto de tesis en el marco del ingreso a la Maestría en Psicología y Educación, el interés por la temática comienza mucho antes, con mi trabajo como docente y los roles educativos que desempeñé. Trabajé casi quince años como docente de inglés técnico en la DGETP-UTU, enseñando informática a través de la lengua extranjera. Allí pude observar, de primera mano y a lo largo de los años, como la matrícula de las instituciones donde trabajé era mayoritariamente⁷ de estudiantes varones.

De igual forma, y en paralelo, escuchaba comentarios informales, en sala de profesores y en reuniones de docentes sobre estudiantes mujeres que cursaban el

⁶ De ahora en adelante DGETP-UTU.

⁷ En una clase de treinta estudiantes, había en promedio cuatro estudiantes mujeres. He tenido grupos solamente de estudiantes varones.

bachillerato de informática y como este, “no era para ellas”. Más de una década después de trabajar como docente de aula, tuve la oportunidad de trabajar en un centro del área de informática como Articuladora Pedagógica. Este rol me permitió tener espacios de encuentro con los estudiantes y a partir de una situación que se generó en el centro, entrevistar a algunas estudiantes mujeres y escuchar su relato sobre diferentes situaciones que se sucedían en torno a su género. En algunos de estos intercambios, las estudiantes plantean estar en conocimiento de las expresiones vertidas por algunos docentes o bien, compañeros de clase al respecto de la figura de la estudiante mujer en la educación tecnológica. Sin embargo, la temática tomó aún más sentido cuando tiempo después volví a tomar contacto con alguna de estas estudiantes que egresaron y optaron por posteriores elecciones educativas y laborales tecnológicas y alertaban las mismas conductas naturalizadas de su entorno laboral y/o académico sobre el lugar de su género en la tecnología.

La consecución de los objetivos planteados en este proyecto de investigación permitirá obtener información relevante en cuanto al vínculo de las estudiantes con sus docentes y pares a lo largo de su recorrido educativo en los bachilleratos de informática de la DGETP-UTU. Esta información, proveniente de los relatos de las entrevistadas, en entrevistas en pares o individuales, nos presentará con la posibilidad de que las entrevistadas puedan reconocer y expresar cómo piensan y sienten acerca del vínculo con sus docentes y pares, pasado o actual y cómo incide o incidió en relación a su condición de estudiantes mujeres insertas en el bachillerato de informática de DGETP-UTU. A partir de esta información y su posterior análisis, será posible pensar en desarrollar guías o herramientas útiles para la toma de decisiones en relación a la cuestión de género en la educación.

Los resultados esperados tras la consecución del proyecto arrojarán información sobre el vínculo con docentes y pares, la influencia de estos vínculos en las entrevistadas y cómo estas influencias delimitan aspectos educativos, laborales, psicoemocionales y sociales de la vida de las estudiantes. Estos resultados nos permitirán ahondar aún más acerca de la problemática de género en la educación, de lo que acontece en las instituciones educativas técnicas de nuestro país y permitirán desarrollar estrategias y políticas que nos impulsen a siempre mejorar la calidad de la educación, haciéndola más inclusiva y receptiva a la diversidad de género.

Asimismo, es importante permitirnos una nueva mirada acerca del rol que poseen docentes y pares, estos últimos principalmente varones, en las cuestiones de género, ya

que es imposible separar los vínculos con los diferentes actores del aula y del centro educativo con lo que se genera en las estudiantes.

Una vez finalizada la investigación, se dará cuenta de los resultados de este trabajo en diferentes instancias, con pares de la maestría, en las instituciones educativas, en talleres con docentes, coloquios, etc.

2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

2.1 Antecedentes

La investigación de esta temática surge a partir del estudio **Educación Técnico Profesional en Uruguay. Aproximación de análisis de aspectos clave bajo una mirada con enfoque de género⁸** presentado por el Mag. Leonel Rivero Cancela en marzo de 2019. En esta investigación, de corte cuantitativo, se analizan las inequidades de género en la trayectoria educativa en la Enseñanza Técnico Profesional en el nivel medio, arrojando como conclusión que si bien existen diferencias de género en el ingreso a las carreras técnicas, siendo los varones la mayor parte de la matrícula, hay una mayor continuidad de estudios posteriores por parte del género femenino⁹. En una entrevista¹⁰ posterior a este trabajo, Rivero (2019) alerta sobre la necesidad de profundizar sobre otras posibles líneas de investigación como la influencia de la familia desde su rol de formadores éticos-culturales, o de docentes en sus prácticas pedagógicas, cuestionando desde la distribución del salón y las prácticas pedagógicas, hasta las dinámicas de aula que implican asignación de roles y tareas, los tiempos de habla de varones y mujeres, los climas de trabajo y la violencia simbólica.

Basándonos en estas propuestas que surgen del estudio de Rivero (2019), se pensó en una investigación de corte cualitativo orientada a conocer el impacto del rol docente y de pares, en su mayoría varones, en las desigualdades de género en el Bachillerato de Informática de la DGETP-UTU.

Este trabajo estará enfocado en el relato de las estudiantes que conforman, según la investigación de Rivero (2019), la minoría en la matrícula de todas las áreas de las escuelas técnicas de nuestro país, con excepción de Humanidades y Administración. Asimismo, el aporte de datos cuantitativos que nos ofrece su trabajo, fueron de vital importancia a la hora

⁸Rivero Cancela, L. (2019). Educación Técnico Profesional en Uruguay. Aproximación de análisis de aspectos claves bajo una mirada con enfoque de género. CEPAL – INMUJERES – CETP

<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-11/Presentaci%C3%B3n%20Consultor%C3%ADa%20ETP%20-%20G%C3%A9nero%20-%20Uruguay%20%281%29.pdf>

⁹ Se utilizan los términos femenino y masculino, masculinidad y feminidad, entendiendo que dichos “universos simbólicos”, son una sucesión de construcciones y asignaciones sociales de “lo masculino” y “lo femenino” que se realizan sobre hombres y mujeres. En la representación hegemónica, los hombres siempre deben sostener una imagen de seguridad, fortaleza y autonomía. Ser pasivo es vivido como insulto, ya que se cree algo típicamente femenino por su asociación con la docilidad. Pérez De Sierra, I., Quesada, S., Campero, R. (2016) Género y Masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención. Flacso Uruguay Programa Género y Cultura.

¹⁰Una investigación analiza las inequidades de género entre estudiantes de UTU (2019) La Diaria. <https://ladaria.com.uy/educacion/articulo/2019/8/una-investigacion-analiza-las-inequidades-de-genero-entre-estudiantes-de-utu/>

de obtener información sobre la cantidad de estudiantes mujeres que ingresan, transitan y egresan en la educación técnica en las áreas en las que se basará este estudio.

Por otra parte, resultó fundamental hacer un análisis del rol de los compañeros de las estudiantes y su influencia en las cuestiones de género, ya que en todas las entrevistas este vínculo fue señalado como determinante en los temas antes mencionados, a la vez de que, en algunos aspectos, la influencia docente impacta de forma negativa en los estudiantes varones y agudiza la desigualdad de género en lo que respecta al bachillerato de informática.

Otras investigaciones pertinentes en nuestro país, destacan el trabajo de tesis de grado de María Lebboroni Nicolin **Desigualdades de género en la educación: la escuela como medio para transmitir equidad de género (2013)** que indaga sobre en el vínculo que tienen los educadores con los estudiantes y además, aporta información acerca de la percepción de los educadores sobre si la educación es una vía para transmitir la equidad de género. Si bien esta investigación tiene puntos similares con este proyecto como, por ejemplo, la posibilidad de profundizar acerca de las narraciones de docentes y si estos presentan diferencias en cuanto a lo que es ser mujer/niña, y a lo que es ser varón/niño, conocer, analizar y reflexionar fundamentalmente, si en el salón de clase se produce y reproduce la división sexual del trabajo y conocer si los y las educadores discriminan ciertas tareas en relación al género de sus estudiantes, la investigación se realiza en el marco de dos escuelas primarias y desde la perspectiva docente, no incluyendo las experiencias de estudiantes. En los resultados de esta investigación se señala una tendencia por parte de los maestros y maestras a reproducir y transmitir prenociones y estereotipos de género en sus diferentes acciones y que, a su vez, hacen un aporte a la construcción de identidades de género en diferentes etapas.

En el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de reciente realización, encontramos el trabajo de corte monográfico para la aprobación de la Licenciatura en Trabajo Social **Varón no se nace, se hace: Reflexiones en torno a las adolescencias y las masculinidades dentro de un colectivo de pares (2022)**. Lo interesante de este trabajo realizado por la Lic. Ana Clara Carriquiry es que abarca la construcción de masculinidades desde la perspectiva de mujeres adolescentes. Si bien el marco es en la educación no formal (Centro Juvenil), es pertinente a esta investigación en cuanto le da visibilidad a cómo ven las mujeres adolescentes a sus pares varones y cómo entienden debe ser su comportamiento en determinados ámbitos. Asimismo, en este trabajo de corte etnográfico transcurrido en dos centros juveniles de Montevideo, se profundiza en el vínculo de quien enseña y quien aprende en cuestiones de género con adolescentes.

En la Facultad de Psicología, encontramos varios trabajos de investigación que si bien están vinculados al área de las matemáticas, se refieren al género y al impacto en el rendimiento académico.

Por un lado, el trabajo final de grado de Alejandro Maiche **Sesgo de género presente en las maestras y su impacto en el rendimiento (2024)** realiza un análisis sobre el impacto que tiene el sesgo de género en las percepciones de las maestras en el resultado matemático de niños y niñas en la educación inicial y primaria. En los resultados y a la respuesta de si existe una correlación entre las creencias de las maestras sobre las habilidades matemáticas de los estudiantes según su género y la brecha de género en el desempeño matemáticas simbólicas de sus estudiantes, la respuesta que encontramos en este trabajo es afirmativa. Los resultados también señalan categorías de los sesgos, con maestras presentando un sesgo de género bajo y otras con sesgo de género alto, señalando así quien educa las diferencias de género.

Por otra parte, señalamos el trabajo de grado de Lucía Álvarez Núñez **Influencia de estereotipos de género en el desempeño en pruebas de matemáticas (2014)** que explora si los estereotipos de género influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se entiende que la preocupación planteada en estas investigaciones, aunque ambas sean de otros subsistemas educativos y una de otra área específica (matemática) son coincidentes con la de la investigación que se plantea en este trabajo ya que ambas entienden que quien enseña posee un rol clave en las cuestiones de género y en legitimar las desigualdades o trabajar para cuestionar los estereotipos de género. En cuanto a los resultados, de acuerdo con este trabajo de investigación, se refleja un comportamiento diferencial según el género de los participantes en las pruebas de Matemática.

En la temática género y educación y pertinente a esta investigación, se destaca también el trabajo de tesis de la Lic. Natalia Luraschi **Construcción de género en adolescentes de una institución de educación media en Montevideo (2015)**. La investigación consiste en un estudio de casos instrumental en una institución de Educación Media de Montevideo, donde el foco está puesto en observar cómo se visualizan las cuestiones de género en estudiantes a través de lo acontecido en el centro educativo, sus interrelaciones con otros, la naturalización o no de estereotipos de género y las construcciones discursivas en torno a él. Surge como interesante y pertinente este trabajo porque además de ser realizado en una institución de Educación Media, refiere a las construcciones de género que hacen quienes aprenden en base a las instituciones y quienes los rodean. En los resultados, discernidos entre población de mujeres y varones, la

imitación aparece como estrategia fuerte de aprendizaje en varones, algo sumamente relevante para esta investigación. Asimismo, para la mayoría de las adolescentes entrevistadas, “ser femenina” se asocia a determinados modales para con los demás así como también para con su propio cuerpo. La forma de vestirse y la forma de hablar surgen como las dos vías de construcción específicas de estos comportamientos femeninos, que a su vez se vinculan a un mandato social que, según el estudio, parece reproducirse predominantemente a través del vínculo materno y también a través del vínculo con los pares.

En la región, se destaca el trabajo de tesis de maestría **Vínculo entre profesor y estudiante en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos de docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana (2015)** de Flores Fuentes que ahonda sobre temáticas pertinentes a este trabajo como la subjetividad, el vínculo docente-estudiante, la diversidad y el género. Los resultados parecen evidenciar una contradicción en lo expresado por docentes y el sentir o actitudes manifestadas por estudiantes.

Por otra parte, señalamos el ensayo del costarricense Carlos José Quiaragua González **¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género? (2016)** que hace referencia a varias investigaciones sobre la temática de género analizando la desigualdad de género en las escuelas, el sexismo en escuelas de América Latina, la ausencia de discursos problematizadores sobre género en las escuelas y de la discusión de este tema por parte de docentes. En sus reflexiones finales, el autor plantea que la discriminación de género y la incredulidad docente ante el sexismo en las escuelas es una realidad en la esfera educativa latinoamericana.

En Argentina, encontramos el trabajo de tesis de Emilce Díaz **Género y Sexualidad: su construcción e impacto en el sistema educativo. Proceso histórico, prácticas tradicionales y actuales (2020)** que examina cómo los distintos espacios educativos fueron construyendo distintas subjetividades a lo largo del tiempo, su impacto en el sistema educativo y las tensiones que surgen ante nuevos paradigmas, una investigación que también hace referencia a la cuestión de género en la institución educativa como algo desigual. Los resultados arrojan que se naturaliza a la mujer como la ama de casa, cuidadora de la crianza de los niños o de otros familiares que necesiten de compañía o ayuda en el hogar y esta naturalización del lugar que ocupa la mujer en relación al hombres, a pesar de las distintas transformaciones y el tiempo transcurrido, evidencia que se siguen construyendo espacios de tensión y resistencia, en cuanto al género varón/mujer y su identidad sexual.

Para finalizar, al realizar una búsqueda exhaustiva de antecedentes sobre la temática género y el Bachillerato Tecnológico en nuestro país, no se ubicaron trabajos de campo realizados en escuelas técnicas sobre el rol docente en las cuestiones que tienen que ver con la desigualdad de género y su impacto en estudiantes mujeres, en ninguno de los niveles de la DGETP-UTU. Por esta razón, se entiende como pertinente investigar sobre la temática para poder tener más información acerca del recorrido educativo de las estudiantes en las escuelas técnicas en nuestro país y los diferentes aspectos que pesan a la hora de elegir o no un área técnica, continuar en ese recorrido y egresar y más importante aún, la autopercepción que las mujeres hacen de sí mismas cuando eligen un recorrido académico masculinizado.

2.2 Fundamentación

La igualdad de acceso a oportunidades educativas en nuestro país para todas las personas está presente en cuanto existen garantías legales para que nadie quede fuera de la educación formal por su género. De acuerdo con la Ley General de Educación Nº 18.437:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual (Artículo 18).

Sin embargo, y como se detalla más adelante en un breve recorrido histórico, en las elecciones de las carreras o formaciones en determinadas áreas del conocimiento, aquellas que son elegidas por las mujeres están “restringidas” culturalmente. Si bien existe una igualdad explícita a través de la legislación y el acceso igualitario a cualquier tipo de educación, el entorno social y económico afecta la elección del área y orientación de estudio (CETP/UTU) y de las ocupaciones de hombres y mujeres.

Las áreas como Agricultura y Pesca, así como Industria e Informática, tienen una fuerte presencia masculina por encima de la femenina. Mientras que la presencia femenina es mayor en las áreas de Comercio y Administración, Servicios y Servicios Personales¹¹.

La elección de las carreras o cursos indica estereotipos culturales sobre que “puede” o “debe” ser un hombre o una mujer. A las mujeres se las relaciona con profesiones que tienen que ver con los cuidados de otros, lo doméstico, y las actividades de servicio; mientras que a los hombres se los relaciona con ocupaciones como mecánica, electricidad, informática y agro, trabajos de fuerza y destreza¹².

A su vez, la elección de los cursos y el egreso sigue ciertos estereotipos de género que marcan las orientaciones de la población de varones, relacionadas a lo tecnológico donde la presencia de mujeres queda subrepresentada (CETP/UTU, 2019).

En cifras, según un informe elaborado en el 2022 por la Cámara Uruguaya de Tecnologías de la Información (Cuti), el porcentaje de mujeres en el sector sigue siendo sustancialmente menor que el de hombres. El 71 % de los estudiantes que ingresaron a carreras en el área de tecnología fueron hombres y el restante 29 % fueron mujeres¹³. Mientras que la mayor presencia de estudiantes mujeres está ubicada en los cuidados, la enseñanza, la salud y las actividades financieras y/o administración, un 93% frente a un 7% de hombres. Asimismo, se señala que el sistema educativo reafirma los estereotipos de género con una feminización elevada en las áreas de educación, salud, administración, cuidados, que construye y refuerza una división sexual del trabajo.¹⁴

En concordancia con esto, y de acuerdo con un reciente informe de la DGETP-UTU, “la formación y la inserción laboral de las mujeres se da en base a pautas culturales, regidas por estereotipos transmitidos desde el hogar, reafirmados desde los centros educativos y ámbitos laborales” (CETP/UTU, 2019, p.97).

Ante este panorama, nos encontramos frente a la cuestión ya contemplada de que la educación, en todas sus formas, no sólo reproduce o transmite conocimientos, formas de ver el mundo y/o un estado de cosas dado, sino que también, a través de lo que sucede en las instituciones educativas formales y las interacciones de las personas que se conjugan

¹¹ Uruguay. El futuro en Foco. Cuadernos sobre desarrollo humano. Desigualdades persistentes: mercado de trabajo, calificación y género. Alma Espino y otros. PNUD. 2014.

¹² Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. Enrique de la Garza Toledo coordina FLACSO México, 2000.

¹³ Cámara Uruguaya de Tecnologías de la Información. Memoria Anual 2021-2022. https://cuti.org.uy/wp-content/uploads/2022/05/Memoria-anual-2021-2022_VF.pdf

¹⁴ Aguirre, R. (2003). “Hacia el reconocimiento de conceptos centrales del análisis de género”. En El Uruguay desde la sociología V. DS-FCS-UdelaR.

en ellas, se pueden generar saberes y conocimientos, transmitir valores, hábitos, costumbres, formas de pensar y actitudes hacia el mundo.

La docencia se vincula estrechamente a estas cuestiones, en tanto quienes enseñan tienen un rol primordial en los centros educativos, más específicamente en las aulas, por tener una relación de “primera mano” con estudiantes hasta el punto en que “el cómo se enseña” pasa a tener la misma relevancia de “lo que se enseña”.

Los pares estudiantes, de la misma forma, habitan un espacio físico compartido, vinculándose en el cotidiano donde lo académico, personal y social conjugan inevitablemente cuestiones de género. Resulta difícil concebir la educación sin docentes y estudiantes, por esa razón es fundamental revisar las relaciones que se establecen entre ellos. No sólo el vínculo educativo en cuanto a los contenidos transmitidos, sino también en lo que atraviesa a la comunicación en un salón de clase, es decir, cómo se realiza dicha transmisión y las interacciones interpersonales entre docente-estudiantes y estudiantes mujeres y pares, tanto mujeres como varones.

Asimismo, nos debemos una profunda reflexión sobre el tipo de educación que se busca propiciar en las aulas técnicas con miras a impulsar una formación que busque deconstruir y superar las desigualdades de género que se generan y habitan en ella.

2.3 Desigualdad de género y la educación: un largo camino recorrido y aún por recorrer

Históricamente, las responsabilidades en la crianza de los hijos desde su nacimiento fue un rol adjudicado casi con exclusividad a las mujeres. Así también, los roles educativos eran destinados a las mujeres, cumpliendo con el cometido de nutrir, igual que a los hijos, a la sociedad.

Sin embargo, la educación formal, era dirigida a hombres, entendiendo como innecesaria y masculinizante¹⁵ la formación y preparación de la mujer en lo académico. Montañez Fierro (2014) señala que este principio de diferenciación sexual, el cual es construido histórico-socialmente, repercute en todas las personas ya que va modelando la manera de percibir el lugar del hombre y el de la mujer en la sociedad.

¹⁵ Una manera de ver la desigualdad de géneros es el doble discurso que radica en la valoración de los mismos actos según se es mujer u hombre. Esto da lugar a que cuando una mujer asume un rol que histórica y culturalmente estaba asignado al hombre, se la “masculiniza”, de igual manera que cuando un hombre cumple un rol asignado como masculino, se lo “feminiza”.

Si bien hoy, en apariencia, vemos con otros ojos estas cuestiones, es innegable que el cambio es paulatino y que las resistencias creadas por aceptaciones sociales de lo que es válido propenden a mantener el orden de lo establecido. De acuerdo con Bathýány (2009) “la participación femenina por excelencia ha ocurrido y ocurre tradicionalmente en el ambiente privado de la reproducción y de la vida familiar” (p.2). Además, Segato (2014) señala que en el imaginario general actual sigue apareciendo esta idea de la mujer como cuerpo que debe ser “tutelado” y que la falla de no poder hacerlo “es un indicativo de quiebra moral, una de las formas más importantes de la derrota en un imaginario que es arcaico, ancestral” (p.103).

Hablar de una imperante necesidad de visualizar las situaciones de desigualdad de género en las instituciones educativas es pensar en un nuevo paradigma educativo. A pesar de que en las últimas décadas ha habido un progreso en la lucha por lograr la igualdad de género, la brecha sigue siendo profunda. De acuerdo con Segato (2014) “la imaginación de género no se modifica fácilmente, no se modifica por un decreto, tiene tiempos muy largos para el cambio” (p.104).

En nuestro país, la Ley General de Educación N°18.347 en su art.18, señala que el Estado visualiza la problemática de género y asume su responsabilidad, favoreciendo conductas orientadas a la integración e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Sin embargo, y en contrapartida, en la Ley de Urgente Consideración Ley N° 19.889 del año 2020 e impulsada por el gobierno de la Coalición Republicana, no hay un posicionamiento claro acerca de la cuestión de género en lo educativo o social. Lo que escasamente establece esta ley sobre el género en sus artículos 2¹⁶ y 32¹⁷ plantea un abordaje de la violencia de género exclusivamente desde la seguridad y castigo, estableciendo un aumento de penas para delitos sexuales y la penalización por romper tobilleras, no planteando la temática desde la prevención o erradicación del problema ni tampoco propone medidas concretas para erradicar la desigualdad de género. Tal omisión representa un retroceso en el camino en búsqueda de una igualdad plena de género en la educación ya que el no continuar el camino y claro posicionamiento sobre la inclusión de la diversidad de género de la Ley de Educación N° 18.437 de 2008 impulsada por el gobierno

¹⁶ “se aplicará la pena de penitenciaría de quince a treinta años, cuando el homicidio fuere cometido: como acto de discriminación por la orientación sexual, identidad de género, raza u origen étnico, religión o discapacidad” Art 2, inciso 7.

¹⁷ “el tribunal podrá disponer que la persona penada sometida al régimen de libertad a prueba deba portar un dispositivo de monitoreo electrónico, en los términos establecidos en el artículo 82 de la Ley N° 19.670, de 15 de octubre de 2018. No obstante, será preceptiva la medida si se tratare de penado por violencia doméstica, violencia basada en género, violencia intrafamiliar o delitos sexuales” Art. 32

de izquierda, demuestra que las cuestiones relacionadas con el género, sus derechos y libertades dependen de quien las estime como pertinentes y necesarias. En la educación, esto puede significar la vulneración de los sujetos y de los espacios alcanzados, comprometiendo identidades, aprendizajes y recorridos educativos.

Asimismo, y de reciente data, el gobierno de la Coalición Republicana presentó un proyecto de ley al Parlamento donde se persigue la modificación de tres artículos a la Ley N° 19.580 de Violencia Hacia las Mujeres Basada en Género, la cual fue promulgada en el año 2017.

En primer lugar, se propone un agregado al Artículo 3 que en su parte final establece que “en caso de conflicto o duda sobre la aplicación de las disposiciones contenidas en la presente ley, prevalecerá la interpretación más favorable a las mujeres en situación de violencia basada en género”. El nuevo agregado señala que en “ningún caso” este postulado significa “debilitar las garantías del debido proceso”.

En segundo lugar, el proyecto de ley propone una modificación en el Artículo 46, que hace referencia a la valoración de las pruebas, estableciendo que “en todos los casos se respetará el derecho y el interés superior de las niñas, niños y adolescentes a dar su opinión, la cual deberá analizarse aplicando las reglas de la sana crítica. No será válido utilizar argumentos técnicos para disminuir la credibilidad de sus testimonios”. Sin embargo, la nueva propuesta busca modificar esto último, habilitando la presentación de pruebas por la parte denunciada: “la defensa que pretenda hacer valer argumentos técnicos requerirá el respaldo de prueba pericial, evitando la revictimización secundaria”.

En tercer lugar, el Artículo 80 de la ley hoy establece que “en la sentencia de condena, además de la pena, se dispondrá una reparación patrimonial para la víctima por un monto equivalente a doce ingresos mensuales del condenado, o en su defecto doce salarios mínimos, sin perjuicio de su derecho a seguir la vía procesal correspondiente para obtener la reparación integral del daño”. La modificación de este artículo, en cambio, propone que “la víctima podrá reclamar” por las vías correspondientes, pero no de forma automática.

Por último, entre las nuevas modificaciones, aparece la condena por simulación de delito a quienes presenten una denuncia falsa en el marco de la Ley 19.580, algo que la ley no establecía anteriormente.

Todas estas modificaciones o incorporaciones a la ley parecen tomar una postura donde se entorpecen procesos y se pone en duda nuevamente la palabra de la mujer.

Asimismo, los cambios y ajustes, que coinciden en un tiempo cronológico con denuncias políticas partidarias a varones, desalientan las denuncias de violencia de género, favoreciendo al miedo a verbalizar situaciones y vulnerando aún más los derechos de las mujeres donde, nuevamente los hombres, en este caso a través de una ley, intentan decidir sobre cuestiones que afectan directamente a las mujeres.

Para entender el lugar que ocupa hoy la cuestión de género en la educación técnica podemos remontarnos brevemente a varias instancias que marcaron el recorrido histórico. En primer lugar, la formación académica estuvo históricamente destinada a varones. Las mujeres fueron, por mucho tiempo, solo valoradas en el matrimonio, en el núcleo familiar, en su castidad y fidelidad monogámica, en su hogar, aisladas unas de otras (Henault et al., 1974). De acuerdo con Tomassini (2019) “una división esperada en función del sexo biológico, la división sexual del trabajo, donde se supone que las mujeres hacen mejor ciertas cosas y los hombres otras” (p. 2).

A finales del siglo XIX en nuestro país, empiezan a plantearse algunas propuestas decididamente defensoras de la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y completa¹⁸, similar a la que recibían los hombres, concretamente con la Ley de Educación creada por José Pedro Varela en 1876¹⁹. Sin embargo, este aparente avance traía consigo una currícula donde se buscaba que las alumnas perfeccionaran también tareas del hogar como el manejo de máquinas de coser y corte, lo cual reafirmaba aún más el rol social esperado del género.

En el caso particular de la DGETP- UTU, Pedro Figari, director de la Escuela de Artes y Oficios (actual DGEP-UTU), entre 1915 y 1917 elimina el internado e incluye a la mujer ofreciendo cursos llamados “Labores femeninas”. Esta apertura de la educación a las mujeres igualmente queda limitada a cursos de pintura, cerámica y estampados (CETP/UTU, 2019).

Hacia el siglo XX, varios hechos históricos²⁰ marcaron la necesidad de las mujeres de tener mayor voz y visibilidad como espacios claves en revoluciones y marchas, aunque podemos asentir que la década del 60' fue fundamental para la educación en general. A finales de esta década comienza un giro donde el enfoque será lo que pasa dentro de las instituciones. Esta emergencia no fue casual, teniendo en cuenta que fue en la década del

¹⁸ Hasta 1877 en nuestro país las escuelas no eran mixtas, siendo en su gran mayoría para varones.

¹⁹ De acuerdo con Carreras (2001) y en referencia al rol de la mujer en la reforma vareliana, “el rol adjudicado a las mujeres en el debate que se generó en torno a esa reforma, atendiendo sobre todo a las concepciones vigentes acerca de la educación de la mujer, la coeducación de los sexos y el valor de la carrera docente como una perspectiva laboral para las jóvenes”

²⁰ Entre otros: el 3 de julio de 1927, Uruguay se convirtió en el primer país latinoamericano en donde las mujeres pudieron votar.

60' y 70' donde se comenzó a evidenciar y señalar las fisuras de la educación formal, ya no como la entidad que por excelencia permitía el acceso a oportunidades a todos y a todas, sino como la institución que reproducía las desigualdades sociales y de género en vez de otorgar a los individuos igualdad de oportunidades.

En el caso específico del Bachillerato de Informática de la DGETP-UTU, surge como parte de la reforma educativa de los años 90, liderada por Germán Rama, quien ocupó el cargo de Director del Consejo Directivo Central (Codicen) entre 1995 y 2000. En 1997 se crearon los primeros Bachilleratos Tecnológicos con especialidades en Procesamiento y Mantenimiento Informático, respondiendo a la creciente demanda de habilidades tecnológicas. En 1998, se agregaron especialidades en Electrónica y Electromecánica, complementando la formación en informática con conocimientos en automatización y robótica. Entre 1995 y 2012, la matrícula en el Bachillerato Tecnológico creció un 40%, destacándose áreas como Informática y Electrónica²¹. No se registran datos de la matriculación diferenciada por género en estos primeros años del bachillerato.

2.4 Las mujeres en la creación de ciencia y tecnología

Las décadas de los 80' y 90' fueron de suma importancia en América Latina ya que creció la tasa de escolarización de mujeres, llegando en los 90' a una correspondencia entre las mujeres y los varones escolarizados²². Desde mediados de los años 80 y con el avance del movimiento feminista, comienzan a producirse trabajos críticos cuyo propósito es promover la reflexión y el cuestionamiento del papel que juega la educación en la reproducción de la desigualdad social de la mujer (Bonder, 1994).

No obstante, y más allá de los datos cuantitativos aparentemente alentadores, las elecciones de las mujeres en relación a su formación continúan orientándose hacia las áreas tradicionales²³, en línea con el currículum oculto, y expectativas diferenciadas para

²¹ Fuente: Hernández, M., Rey, M., Travieso, E. (2013). La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años. Fundación Astur.

²² Entre 1980 y 1990 la tasa de escolarización general en algunos países de América Latina como Argentina, Uruguay y Costa Rica se incrementó de modo notable, alcanzando en 1994 a un 63.3% para la población femenina y a un 64.6% para la masculina. Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

²³ "La distribución de ambos sexos en las distintas modalidades de la escuela secundaria sigue pautas tradicionales. En general, las mujeres tienen preferencia por una educación media que conduzca a la universidad o a profesiones del sector servicios tales como el bachillerato o la escuela comercial. Los varones, en cambio, son mayoría en los establecimientos de educación técnica y agropecuaria". Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

hombres y mujeres, es decir, validando nuevamente la diferenciación de género. De acuerdo con Tomassini (2019) “existe un importante sesgo en la elección de carreras (...) en general, las llamadas áreas STEM²⁴ son más rezagadas en términos de matrícula de mujeres a nivel global” (p.2). Batthyány (2009) sostiene que “la estructura societal fomenta la participación masculina en la vida pública y desanima a las mujeres a dejar el hogar o a perseguir carreras fuera de las áreas tradicionales” (p.3).

Asimismo, si bien el crecimiento de la matrícula en cursos de DGETP-UTU ha sido sostenido, el mismo se caracteriza por su carácter desigual en relación al género, tanto en la participación en determinados cursos y áreas de estudio como en el egreso (CETP/UTU, 2019) .

²⁴ STEM (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics. Plantea la integración interdisciplinaria de estas áreas de las ciencias en un contexto asociado a la ingeniería y la tecnología.

Distribución por género según orientación de estudio

Orientación de Estudio	Hombres %	Mujeres %
Agrario	80	20
Const. Muebles por Diseño	91	9
Electromecánica	99	1
Informática	83	17
Instalaciones Eléctricas	98	2
Mecánica Automotriz	97	3
Instalaciones Sanitarias	100	0
Reparación de P. C.	79	21
Asistente de Dirección	6	94
Administración	27	73
Maquillaje Integral	7	93
Turismo	24	76
Vestimenta	0	100
Construcción	53	47
Cerámica	50	50
Gastronomía	47	53
Kinesiología deportiva	43	57

25

¿Por qué esto representa un problema? En primer lugar, y como explica Tomassini (2019) “porque se generan áreas del conocimiento masculinizadas y feminizadas” y “las carreras se cotizan diferente en el mercado” (p. 2) lo cual nos pone frente a frente a otras desigualdades más allá de la académica, como la profesional y la económica.

Pareciera que desde la infancia, en la primaria y el nivel medio en nuestro país, a pesar de los avances notables²⁶, aún operan con fuerza los estereotipos de género que hacen que hombres y mujeres vean su futuro educativo de forma diferenciada, existiendo aún una baja participación de las mujeres en carreras de grado y formación científica y técnica²⁷ lo cual incide en poder alcanzar una igualdad de género en la educación. Tomassini (2019) señala que “las mujeres continúan siendo pocas y avanzando lento en el acceso a algunos niveles de estratificación de la ciencia académica a nivel mundial” (p.1).

Tomassini (2019) afirma que

²⁵ Encuesta 2018 a estudiantes de la Educación Media Superior del CETP-UTU. Programa de Seguimiento de Egresados N° 8. Serie de Investigación y Difusión ISSN 2393-6487

²⁶ Entre 1980 y 1990 la tasa de escolarización general en algunos países de América Latina como Argentina, Uruguay y Costa Rica se incrementó de modo notable, alcanzando en 1994 a un 63.3% para la población femenina y a un 64.6% para la masculina. Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

²⁷ Ingeniería en Computación (IC) constituye un caso interesante, es una carrera donde la brecha de género se ha ampliado a nivel mundial. En Uruguay, el aumento de la matrícula de varones acompaña la explosión de la demanda de IC en el mercado, mientras que la matrícula de las mujeres se estancan o no aumentan a la par. Fuente: <https://www.fder.edu.uy/node/2027>

Ingeniería en Computación constituye un caso interesante ya que es una carrera donde la brecha de género se ha ampliado a nivel mundial, coincidiendo con el enorme desarrollo económico del sector. El aumento de la matrícula de varones acompaña la explosión de la demanda de IC en el mercado, mientras que la matrícula de las mujeres se estancan o no aumentan a la par. Esto ocurre en Uruguay precisamente en un área con tendencia al desempleo cero (p.2).

2.5 La práctica educativa: quienes enseñan como agentes claves en las cuestiones de género

Cuando pensamos en el papel que juegan quienes enseñan en la formación de estudiantes, usualmente lo llevamos a un plano práctico, relacionando su tarea con un salón de clases, el conocimiento y el aprendizaje. Sin embargo, existen un sinfín de cuestiones entrelazadas a lo visible y técnico que son necesarias para que la trayectoria educativa tenga lugar y se plasme en el intercambio entre docentes y estudiantes. Lo que acontece en este intercambio trae consigo la concepción del mundo de cada docente y su capacidad de reflexionar (o no) sobre él.

Esto nos lleva a pensar en el concepto de práctica docente y su relevancia para esta investigación. De acuerdo con Davini (2015) cuando hablamos de prácticas educativas no solo hacemos referencia a lo operativo o al “hacer” en sí mismo, sino también a la capacidad de intervención en contextos reales y complejos que llevan a quien enseña a una necesaria reflexión, toma de decisiones y resolución de problemas contextualizados.

Si bien cada dinámica de clase es tan diversa como quienes forman parte de ella, lo que los docentes enseñan y cómo lo hacen (o no) está histórica y culturalmente influenciado, lo que en última instancia puede contribuir a perpetuar las formas de pensar que se sostienen en la sociedad. Cuando el docente enseña, lo hace con una visión de mundo y esta visión nunca es igual a otra, por lo que cada práctica educativa es única e irrepetible. De igual forma, ningún docente es la misma persona cuando se forma como tal que cuando egresa, porque ser docente es, en primer lugar, ser persona y la docencia es una profesión que, como otras, necesita y se alimenta de la actualización de lo técnico y de las experiencias de vida de quien enseña.

De acuerdo con Rockwell y Mercado (1988) el qué enseñar y cómo supone no sólo la reproducción de lo adquirido previamente sino también una síntesis individual de cada

docente, una representación de la interpretación del mundo que deriva de sus experiencias, de la historia, la cultura, lo aprendido, etc. Los autores también hacen referencia a la autonomía docente en la práctica docente cuando plantean que existen márgenes de la autonomía docente en las prácticas y que si bien esta es variable, le permite al docente la posibilidad de decidir prácticas propias. Esto es importante si pensamos al docente como agente clave en lo que refiere a la transmisión, legitimación, reflexión y cuestionamiento de las desigualdades de género ya que es quien tiene que seguir un programa que le es dado de forma casi externa, y sin embargo, tiene la posibilidad de decidir el cómo, apropiarselo, lo cual lo singulariza. Aquí está inevitablemente entrelazado el rol de quienes aprenden, atravesados por un mismo espacio físico y pedagógico, compartiendo y recibiendo los mismos estímulos de docentes en el salón de clases.

Según Antelo (2005) la experiencia educativa lleva implícita la idea de influencia “no hay educación sin unos seres que influyen a otros” (p.173). En una clase, quiénes enseñan son fuente de aprendizaje acerca del género ya que presentan materiales curriculares que contienen comportamientos estereotipados en cuanto a los géneros, y los pares también exhiben en consecuencia actitudes y comportamientos estereotipados en cuanto a los géneros. Las estudiantes mujeres pueden internalizar esos estereotipos y prejuicios de géneros, que a su turno guían sus propias preferencias y comportamientos. Esta cadena de rutinas vinculares, en consecuencia, refuerzan y perpetúan las desigualdades de género.

Nos encontramos hoy atravesando cambios socioculturales que transforman no sólo a nuestra sociedad sino también a las dinámicas de relacionamiento entre las personas. Según Charlot (2008), la universalización de la educación, su democratización y el acceso a la enseñanza para todos, genera que el docente como agente social y cultural tenga un rol clave en la formación, no solo de estudiantes como agentes académicos sino de personas que participan y son parte de nuestra sociedad.

3. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación persigue como finalidad intentar dar respuesta y aportar información en lo que se refiere a la siguiente pregunta: de acuerdo a lo narrado por las estudiantes ¿cuál es la incidencia del vínculo docente-estudiante y estudiantes-pares en el recorrido educativo de las estudiantes del Bachillerato de Informática con relación a su género y de qué formas impacta en ellas?

Se pondrá énfasis en analizar el rol docente y de pares, como agentes de socialización, para dar cuenta de si existe una trasmisión y reproducción de estereotipos y prejuicios acerca del género.

Como se expuso anteriormente, quienes tienen la responsabilidad de enseñar son también agentes de socialización, por lo que tienen un poder fundamental sobre cómo las estudiantes en sus clases elaboran concepciones de género, forman su identidad y se visualizan como personas de posibilidad. Por su parte, los pares o grupos de pares en el marco de la institución educativa, son influidos por las creencias y expectativas que ellos mismos poseen sobre el género y su participación en el área de la informática. En el ámbito educativo, pueden influenciar, a su vez, las elecciones educativas actuales y posteriores de sus pares mujeres, así como el futuro laboral, la percepción de sí mismas en la informática, etc.

Fundamentalmente, se buscará identificar aspectos de estas relaciones vinculares a partir de la mirada de las estudiantes, desde cómo sienten o sintieron la influencia de docentes y pares en la formación de su identidad de género por ser estudiantes mujeres, sus decisiones de continuar y/o abandonar su formación técnica, hasta sus posteriores elecciones de una carrera terciaria o universitaria en el área de la informática y/o tecnología.

En ese sentido, las preguntas más relevantes para la investigación serán:

- ¿En qué medida quienes enseñan poseen un rol clave en naturalizar, fomentar o cuestionar la desigualdad de género en sus prácticas educativas y es esto identificado por las estudiantes?

- ¿En qué medida los pares poseen un rol clave en naturalizar, fomentar o cuestionar la desigualdad de género en sus recorridos educativos?

- ¿Repercute el vínculo educativo docente-estudiante y estudiantes-pares en la mirada que las estudiantes tienen de sí mismas en cuanto a ser personas de posibilidad en el área de la informática?

- En la interrelación docente-estudiante y estudiantes-pares, las estudiantes consideran que ¿se ha favorecido o afectado la permanencia o por el contrario la desvinculación del área de estudio elegida por ellas?

- ¿Cuál debería ser para las estudiantes el rol docente en la formación de estudiantes mujeres en la educación técnica de nuestro país?

4. OBJETIVOS

4. 1 Objetivo general

- Analizar el impacto del vínculo docente-estudiante y estudiantes-pares y el papel que juega el rol docente en la educación técnica profesional, fundamentalmente en la transmisión, y/o reproducción de estereotipos y prejuicios existentes en las relaciones de género y el impacto en las estudiantes.

4.2 Objetivos específicos

- Describir los posibles obstáculos e incertidumbres presentes y a futuro que por su género, enfrentan las estudiantes mujeres en el tránsito educativo de Educación Media Tecnológica.
- Discriminar si las estudiantes perciben que sus docentes y pares expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo.
- Describir en el relato de las estudiantes las dimensiones de los vínculos docente-estudiantes y pares-estudiantes que favorecen la igualdad o desigualdad de género.
- Especificar cómo se autoperciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.

- Precisar si las estudiantes de Educación Media Tecnológica visualizan la necesidad de fomentar una educación técnica más inclusiva y diversa con respecto al género.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Perspectiva de género

La perspectiva de género es un enfoque que busca analizar y comprender las desigualdades y diferencias de género en las sociedades. Cuando hablamos de perspectiva de género, entonces, aludimos a una forma de entender la realidad social sobre aspectos específicos o sobre tramas problemáticas, sustentadas en una sistematización conceptual. Asimismo, este concepto realiza una mirada crítica en el intento de recuperar lugares de análisis en la práctica y teoría feminista a partir de la desnaturalización de las formas de relación de dominación históricamente asociadas con el género masculino, así como también roles y estereotipos de género construidos desde lugares androcentristas que discriminan y reproducen las relaciones jerárquicas y violentas hacia las mujeres y otras identidades de género. En esta línea, supone una concepción superadora y problematizadora del determinismo biológico, entendiendo que este no hace más que legitimar en lo biológico de las personas un sinfín de cuestiones morales, religiosas y sociales subyugando a las personas al mandato de la anatomía como única forma de apreciar las relaciones que se dan en la sociedad.

Cuando hacemos referencia a la noción de identidad en relación con el género de una persona, simultáneamente están implicadas en esa noción un sinfín de variables y procesos.

Según De Barbieri (1993) los sistemas de género se entienden como conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómica fisiológica y que dan sentido a las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas. Fernández (2009) afirma que el género puede entenderse como “el conjunto de universos de significaciones imaginarias - que son construcciones sociales- que delimitan lo femenino y lo masculino... y que conforman el lenguaje que precede a la constitución de los sujetos de una cultura” (p.63). Al respecto, Butler (2007) plantea que “el género es la construcción cultural variable del sexo: las múltiples vías abiertas de significado cultural originadas por un cuerpo sexuado” (225).

El género, entonces, se refiere a roles y responsabilidades socialmente construidos, entendiendo que no existen características singulares naturales que determinen la superioridad de un género sobre otro.

De acuerdo con Stolcke (2000) “la sociedad de clases tiende a legitimarse y a consolidar las desigualdades sociales conceptualizadas como si estuvieran basadas en diferencias naturales inmutables” (p.27).

El concepto de género incluye también nuestros deseos sobre las características, comportamientos y actitudes de las diferentes personas que conforman la sociedad y estos son cruciales para procurar un análisis de la cuestión de género en la educación. Así también, los diferentes roles, derechos y recursos que los géneros tienen asignados en sociedad son determinantes importantes de la naturaleza y el alcance de su desigualdad. Conforme a Batthyány y Scavino (2018) “el concepto género permite reconocer las asociaciones y construcciones socioculturales sobre los roles y los mandatos impuestos a las personas en función de su sexo biológico a lo largo de la historia” (p.4).

Para poder profundizar en la perspectiva de género se presenta como fundamental tener presente dos conceptos que son relevantes a esta investigación: por un lado, la identidad de género, en un sentido de autoconocimiento que la persona tiene de sí misma y, por otro, el rol de género, que entendemos como el conjunto de expectativas culturales, sociales e históricas, específicas y reforzadas en las prácticas cotidianas, acerca de qué es apropiado para un hombre y para una mujer. Lo que se desprende de este planteo es que existe, inevitablemente, una relación estrecha entre ambos conceptos ya que, los procesos individuales que configuran la identidad de género son, en última instancia, una síntesis de los procesos sociales llevados a la experiencia personal. El rol de género configura la expresión pública de la identidad de género.

Entenderemos la identidad de género como un constructo multifactorial porque atiende a múltiples variables a través de las personas y de los entornos culturales y sociales donde se desenvuelve.

Asimismo, conlleva un proceso continuo de socialización que perdura durante toda la vida de las personas y en el cual se internalizan los roles asignados socialmente y estereotipos, lo cual, se traduce en la concreción de prácticas diferenciales de comportamientos. Butler (2007) afirma que:

la identidad de género puede replantearse como una historia personal y cultural de significados ya asumidos, sujetos a un conjunto de prácticas imitativas que aluden lateralmente a otras imitaciones y que, de forma conjunta, crean la ilusión de un yo primario e interno con género (p.270).

Si bien reconocemos que los procesos de identidad de género están presentes en todas las etapas de la vida de las personas (incluso antes de su existencia²⁸), con el fin de centrar el trabajo de esta investigación, haremos un recorte en lo que respecta a la identidad de género en función del encuentro de las personas con otras personas en espacios compartidos.

Para la construcción de las identidades, García Aguilar (2015) distingue tres etapas. La primera refiere a la “asignación de género”, que se adquiere en el momento del nacimiento, cuando al conocer el sexo del bebé se carga un contenido cultural a la persona que nace. La segunda etapa es la “conformación de la identidad de género”, la cual se desarrolla en el núcleo familiar y es aquí donde se refuerzan los patrones establecidos culturalmente para los géneros como núcleo de identidad. La tercera y última etapa, es la de la “adquisición del papel de género”, se adquiere al ampliar su núcleo familiar y entrar en contacto con otros grupos o agentes de socialización; en esta etapa no solo se refuerzan las identidades, sino que también se aprenden los roles de género como conjunto de reglas y disposiciones que la sociedad y la cultura dictaminan sobre las actitudes y acciones de mujeres y hombres. Esta última etapa continúa a lo largo del recorrido educativo de las personas y lejos de ser algo que pertenece exclusivamente al ser individual, involucra a con quienes las personas establecen un vínculo. Si bien muchas veces, en el debate, al hablar de la cuestión de género y su desigualdad tomamos a personas en edades adultas como referencia para plantear argumentos, es importante reconocer que la diferenciación se hace incluso antes de que la persona nazca, clasificándola dentro de parámetros pre-establecidos y externamente impuestos que luego impactan en sus experiencias personales y sentir particular.

De acuerdo con Fine (2010) “el código de colores para niños y niñas consiguió su propósito de ayudar a que los niños pequeños aprendiesen las distinciones de género” (p. 248). Esta cuestión que realiza el autor fomenta dos aspectos claves en la formación de identidades. Por un lado, la diferenciación y eventual desigualdad de género, ya que establecer las diferencias marca que no somos iguales y que no accedemos a las mismas cosas. Por el otro, según el autor, así “los niños aprenden que hay dos categorías de personas” (p. 248), el ideal de que existen solamente dos géneros preestablecidos como únicos: hombre y mujer. Y también podemos agregar que en esta distinción que se hace de dos géneros, la mujer aparece como el género en desigualdad de condiciones con respecto

²⁸ En el siguiente párrafo se profundizará sobre las etapas biológicas en los procesos de identidad de García Aguilar (2015).

al hombre, ya que al hacer la diferenciación a partir de colores se le imprimen a la mujer ciertas características impuestas que la definen socialmente como tal.

Si bien se entiende que todas las etapas de vida de las personas y sus experiencias son fundamentales para entender quiénes son, para la concreción de los objetivos de esta investigación se hará un recorte en la tercera y última etapa planteada por la García Aguilar (2015), entendiendo que es aquí donde las estudiantes mujeres refuerzan su identidad de género o la debilitan para las posteriores etapas de su vida y que, de acuerdo al planteo de Butler (2007) “el género no debe considerarse una identidad estable (...) sino como una identidad débilmente formada en el tiempo” (p. 273).

5.2 Desigualdad de género

De acuerdo con Chaudhry & Rahman (2009), la desigualdad de género refiere a la diferencia existente entre hombres y mujeres en las condiciones en las que estos pueden hacer uso y disfrutar de forma plena de los derechos humanos²⁹.

La desigualdad de género existe entonces cuando un género goza de bienes y servicios de forma desproporcionada, como el poder político o el acceso a la educación. La diferencia en los roles y la responsabilidad entre hombres y mujeres proviene de las familias, la educación, la sociedad y la cultura. Así también, los diferentes roles, derechos y recursos que los géneros tienen asignados en sociedad son determinantes importantes de la naturaleza y el alcance de su desigualdad.

Esta investigación tendrá como base la premisa de que la desigualdad de género existe en todas las esferas de la sociedad y de la vida humana. Por lo tanto, y partiendo de la base que la educación es parte de este mundo social donde los géneros convergen, podemos asumir que esta diferencia socialmente construida entre los géneros está presente en la educación también. Para reforzar esta idea y de acuerdo con el Banco Mundial (2001), la desigualdad de género en la educación existe en casi todos los países con bajos recursos destinados a la educación y, asimismo, se ha detectado un aumento en la desigualdad de género en la educación en los países de bajos ingresos en las últimas tres décadas³⁰. Dos conceptos fundamentales que servirán de base para el desarrollo de categorías y análisis de datos del trabajo de campo serán los planteados por Connor et al. (2017) en su trabajo

²⁹ Traducción propia.

³⁰ Traducción propia.

Sexismo Ambivalente en el Siglo XXI. En este trabajo, se diferencian dos conceptos claves para el análisis de desigualdades de género y la legitimación de esta desigualdad: Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil³¹.

Connor et al. (2017) define sexismo hostil como “el menoscenso hostil de las mujeres que representan una amenaza para la jerarquía de género” (p.295). El sexismo hostil ve a las mujeres como potenciales usurpadoras del lugar de poder que usufructuan los varones, ya sea a través de su sexualidad, mediante reclamos de discriminación o por medio de activismo feminista.

Por otra parte, el sexismo benevolente, es definido por Connor et al. (2017) como:

Un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en términos de ver a las mujeres de manera estereotipada y en roles restringidos, pero que son subjetivamente positivas en sus sentimientos para quien las percibe. Otorga afecto a mujeres que adoptan roles de género limitados pero tradicionales. Por lo tanto, aunque el sexismo benévolos pueda parecer positivo, supone y refuerza el estatus subordinado de las mujeres (p.295).

El sexismo benevolente romantiza las relaciones heterosexuales y considera a las mujeres como el complemento perfecto de los hombres, pero también las representa como débiles y necesitadas de la protección masculina, por lo tanto, empatizando con su estatus inferior (Connor et al., 2017, p.296). Además, Pérez Sierra et al. (2016) señala que es fundamental evitar ver “lo femenino” como el complemento “natural” de “lo masculino”, ya que esta mirada, depositada en mujeres y hombres concretos sesga nuestras formas de establecer vínculos gracias a las imposiciones estereotipadas que realiza el sistema cultural heteronormativo (p.22).

Estas dos formas de concebir la desigualdad de género que sostiene Connor et al. (2017) son complementarias en el sentido en que el sexismo benevolente ofrece protección y provisión masculina a las mujeres a cambio de su cumplimiento o conformismo a los roles de género tradicionales, recluta a las mujeres como participantes involuntarias en su propia subyugación, obviando así la coerción abierta. El sexismo hostil sirve para salvaguardar este estado de las cosas, castigando a quienes se desvían de los roles de género tradicionales donde el hombre aparece como superior a la mujer.

³¹ Traducción propia.

Estos enfoques aparecen como relevantes a este trabajo ya que el análisis del rol docente en las desigualdades de género y el de pares nos llevará a indagar acerca de cómo entienden y despliegan en las diferentes interacciones con las estudiantes mujeres su entendimiento sobre el género, con el supuesto ya ratificado que la desigualdad de género existe en la educación. De igual forma, servirá como insumo para observar cómo se visualizan las estudiantes entrevistadas y si ellas mismas naturalizan situaciones que se enciernen dentro de estos dos conceptos planteados.

El enfoque de esta investigación nos llevará a dialogar acerca de cómo el reforzar los roles de género asignados y legitimados por la sociedad juega un rol fundamental en la elección de tránsitos educativos. De acuerdo con Batthyány y Genta (2016) sigue manteniéndose aún hoy la tendencia de la elección de profesiones que tradicionalmente eran elegidas por uno u otro género, como la elección de las mujeres de las carreras humanísticas³² y los hombres de las carreras científicas y tecnológicas³³, lo cual es “producto de la división sexual del trabajo que liga a las mujeres a determinadas carreras asociadas al ámbito reproductivo y de los varones a las carreras donde se consideran tienen saberes “naturales” como las matemáticas y las tecnologías” (p.1).

Bourdieu & Passeron (1979) plantean el concepto de Acción Pedagógica, la cual entienden como un conjunto de acciones donde se castiga tanto a hombres y mujeres por no realizar tareas correspondientes a cada género. Las acciones de los varones no masculinas se castigan al igual que las de las mujeres cuando realizan actividades que no se consideran femeninas (como puede ser la elección de un tránsito educativo entendido para varones), entonces, cuando las mujeres realizan las mismas actividades que socialmente son otorgadas a los hombres se las subvalora o masculiniza. Es a partir de esta acción pedagógica entonces que se estructuran las relaciones de desigualdad, donde la mujer aparece como el género inferior en contrapartida con un otro masculino que domina.

En el plano de la investigación, es fundamental cuestionarnos justamente si las elecciones de tránsitos educativos posteriores o bien caminos laborales están signados por una elección personal, necesidad o bien, las estudiantes se ven influenciadas en el transcurso de su recorrido académico a inclinarse por ciertas áreas más que otras, como señalan Batthyany y Genta (2016)

³² “las carreras que históricamente han sido femeninas como las que integran la facultad de Filosofía y Letras, conservan ese carácter” Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

³³ Ingeniería en Computación (IC) constituye un caso interesante, es una carrera donde la brecha de género se ha ampliado a nivel mundial. En Uruguay, el aumento de la matrícula de varones acompaña la explosión de la demanda de IC en el mercado, mientras que la matrícula de las mujeres se estancan o no aumentan a la par. Fuente: <https://www.fder.edu.uy/node/2027>

Los docentes identifican que las mujeres estudiantes presentarían mayor responsabilidad y autoexigencia en el logro de un resultado, mayor disciplina, organización, prolividad, menor dispersión, gran sentido de autosuperación y más disponibilidad a buscar apoyo ante situaciones adversas. Los y las docentes reproducen en el aula estas opiniones que tienen sobre los estudiantes transmitiendo una forma masculina y femenina de ser estudiante que contribuye con la generación diferencia en los logros educativos (p.8).

5. 3 La mujer y el acceso igualitario

Tomassini (2019) hace referencia a la metáfora de techos de cristal. Esta metáfora surge por primera vez en 1986, en un artículo de prensa de Wall Street Journal publicado por Carol Hymowitz y Timothy Schellhardt. El término plantea la existencia de normas informales y valores implícitos (que son invisibles al igual que un cristal) que obstaculizan el pasaje de las mujeres a los puestos de jerarquía. Tomassini (2019) entiende que la metáfora de techos de cristal se enfoca únicamente en la presencia de barreras absolutas en el nivel último de la jerarquía de las organizaciones, ignorando las varias barreras que las mujeres enfrentan en fases intermedias al construir sus carreras académicas.

Otros argumentos se apoyan en la idea de que tales barreras no existen, en cuanto, algunas mujeres llegan a puestos de jerarquía, negando entonces que existan tales obstáculos de forma general. Al respecto, Tomassini (2019) insiste en que

Una mujer que ingresa a la ciencia académica está ingresando a un mundo donde las posiciones más altas –de mayor poder y prestigio- están ocupadas de manera desproporcionada por varones y las posiciones más bajas están ocupadas de manera desproporcionada por mujeres. Las mujeres que acceden a los puestos de mayor jerarquía son la excepción y no la regla. Más allá de sobreestimar los casos aislados este tipo de afirmaciones no explicita el sobrecosto de “llegar” para las mujeres que lo logran. Romper el techo de cristal implica quedar llena de cortes (p. 3).

Karakuş (2014) entiende que esta metáfora del techo de cristal se apoya en el hecho de que “las mujeres se sienten desamparadas y se rinden como resultado de ciertas

condiciones que yacen en los roles que son esperados de ellas socialmente, como la maternidad, el conformar una familia³⁴, algo que las mujeres vemos propio de nuestro género, alejándonos de los roles académicos y públicos. En la misma línea, Moreno Hernández (2009) señala que “nuestra definición como mujeres incluye como atributo esencial la preocupación por los otros” (p.3).

Puyana & Mosquera (2005) afirman que el resquebrajamiento de la ecuación mujer igual madre, que permite que otros proyectos sean admisibles para las mujeres y que genera la posibilidad de que ellas los deseen como proyectos propios, trae consigo la discriminación o el señalamiento por la ausencia de las madres en la crianza. Esto repercute en la culpa, por la no presencia y la tensión por la contradicción de los proyectos maternidad - trabajo.

Como ya se ha afirmado, las mujeres en lo académico enfrentan un sinfín de obstáculos que les son propios por su género y la concepción de la mujer legitimada socialmente. A pesar de que existe un marco reglamentario que nos dice que todos somos iguales y tenemos igualdad de derechos, aún no se visualiza, de forma plena, la misma dinámica en la práctica educativa. Al respecto, Segato (2016) entiende que “el género es un cristal muy duro de romper, parece que no tuviera tiempo” (p.154).

5.4 El pasaje del tiempo como instrumento reparador

Cuando hablamos de cuestiones de género y las mujeres en la educación, siempre hacemos referencia a una línea temporal que sustenta los procesos y eventos de los cuales son protagonistas.

En el caso uruguayo, en los últimos diez años, se han llevado a cabo acciones, políticas y programas que buscan una transformación social que modifique las desigualdades de género presentes en la sociedad. De acuerdo con Batthyány & Scavino (2018)

Dentro de estas acciones, se podrían mencionar importantes avances en los mecanismos formales que buscan instituir y legitimar la equidad de género en distintos ámbitos de la vida social, desde la creación del Instituto Nacional de las Mujeres, una nueva agenda de derechos que incluyó leyes que apuntan

³⁴ Traducción propia.

directamente a la modificación de algunos aspectos de las dinámicas de género, hasta la creación de un Sistema Nacional Integrado de Cuidados (p.122).

Hacer referencia a recorridos educativos de estudiantes mujeres es indisociable a un tiempo y espacio donde siempre se visualizan situaciones que evidencian avances y retrocesos. Asimismo, el tiempo cronológico puede ser utilizado como parte de un discurso más amplio que anima la idea de que estamos en un momento histórico donde las mujeres se encuentran transitando y disfrutando en todos los ámbitos de todos sus derechos.

De acuerdo con Tomassini (2019) “el pasaje del tiempo como instrumento reparador de la situación actual es apenas el resabio de desigualdades de otras generaciones liberándose con ello de actuar sobre el presente” (p. 2). En la misma línea, Valcárcel (1993) entiende que “el futuro ha de ser distinto del pasado. La idea de progreso reaparece y de nuevo con ideas - con que, si no- se ordena la historia. Esa consumación de los tiempos es necesariamente asintomática, armonista e irenista, *id est*, regulativa” (p. 125).

El remontarnos simplemente al pasado y a los errores cometidos no nos habilita a modificar el presente pensando en el futuro, sino que requiere un análisis en profundidad. El negar la desigualdad de género porque vivimos en una sociedad donde la mujer estudia, trabaja y está amparada legalmente, no excluye hechos a nivel del currículum oculto, que se naturalizan y se apoyan en el discurso falsamente tranquilizador de “estamos mejor que antes”. Al respecto, Segato (2016) afirma que “el género tiene un tiempo tan largo como el tiempo de la especie, un tiempo lentísimo (...) es un tiempo casi cristalizado, parece un tiempo natural (...) es por eso que es tan difícil modificar la opresión de género” (p.153). A su vez, el tiempo cronológico es un componente fundamental en cómo el género incide en los tránsitos de las mujeres que recorren los diferentes subsistemas de la educación formal.

Tomassini (2019) hace referencia a las carreras académicas como laberintos, entendiendo que la metáfora del laberinto “permite pensar las carreras académicas como caminos que pueden adoptar rumbos inciertos y donde las distancias temporales, para llegar a los mismos logros, implican obstáculos distintos según el género de quien los transita” (p. 4). Al respecto, Batthyány (2009) afirma que “el uso del tiempo tal como se da en la actualidad, reproduce las desigualdades socioeconómicas y de género que caracterizan la región” (p. 6).

Aquí nos apoyamos en el planteo sobre las dificultades que enfrentan las mujeres estudiantes por el hecho de ser mujeres. Porque la sociedad y el entorno familiar imprime en ellas una serie de obligaciones que tienen que ver con maternar, estar en su casa, el cuidado de los otros, el estar disponible que, usualmente no es impuesto de forma externa a

los hombres por su condición de tal, lo que resulta en recorridos educativos en desigualdad de condiciones aunque las leyes, políticas públicas y discursos educativos amparen y avalen la igualdad de género en la educación.

El desafío está en ver plasmado de forma real la igualdad de ingreso, permanencia y egreso en los tiempos y formas que disfrutan los estudiantes varones.

5.5 La práctica docente³⁵: el vínculo docente-estudiante en las cuestiones de género.

De acuerdo con Rossan (1987) hay un conjunto de variables que impactan en la manifestación de determinada identidad. Una de estas variables planteadas es la de la comparación social, donde las personas comparan sus conductas observando la de otras, lo que puede generar modificaciones importantes en la propia.

Si esto lo aplicamos a un salón de clases, por ejemplo, si una estudiante observa que su docente demuestra empatía, comprensión con los sentimientos de otros, etc., quien evalúa tal situación puede comparar su conducta con ese parámetro y estimar otros comportamientos con él. Esto llevaría a que la identidad de género que desarrollan las personas puede verse influenciada en función de la evaluación de los costos y beneficios en determinadas situaciones, poseer ciertos atributos y comportarse de determinada manera. De esta forma, y como se planteó anteriormente, la identidad la entendemos como dentro de una trama que se va desenvolviendo y donde las personas están inmersas. Esta trama se compone de los relatos e interacciones que las personas van construyendo a lo largo de su vida en el encuentro con otras. El relato que se desarrolla en esta trama permite a las personas asumirse en el encuentro con otras y en la manera en que se dirigen a ellas, dentro del marco de una experiencia compartida, en el desarrollo de un vínculo (Quintana, 2010).

La cuestión del respeto también se hace presente, ya que tiene que ver con “la posibilidad de reconocer al otro como *quien*, como un actor específico, único y singular, y no simplemente como un *qué*, como un sujeto con ciertas capacidades útiles o funcionales” (Quintana, 2010, p. 437). El estar frente a otra persona significa respeto y coincidir, así como también el reconocimiento de lo que otra persona, puede hacer y ser.

³⁵ Se utiliza el concepto de “práctica docente” entendiéndolo como “práctica educativa”. De acuerdo con Davini (2015) cuando hablamos de prácticas educativas no solo hacemos referencia a lo operativo o al “hacer” en sí mismo, sino también a la capacidad de intervención en contextos reales y complejos que llevan a quien enseña a una necesaria reflexión, toma de decisiones y resolución de problemas contextualizados.

De acuerdo con Montañez Fierro (2014) el reconocimiento recíproco es decisivo no sólo para la autovaloración sino también para la integración social y agrega que el reconocimiento de las personas genera autorespeto, lo que a su vez lleva a la valoración social y la estima, que dependen justamente de cómo los demás miembros de una comunidad valoren el aporte individual o de un grupo.

Nadie puede desarrollar su identidad aisladamente, sino que depende de un otro tanto como ese otro depende de él. Honneth, en la entrevista realizada por Hernández et al. (2017) utiliza el concepto de Reconocimiento Anticipatorio para dar cuenta de la necesidad de las personas (plural) para que una persona (singular) pueda construir una identidad estable y plena. El reconocimiento aparece como un estímulo, la posibilidad de desarrollo personal y profesional que es otorgado por las autoridades educativas, sean docentes, inspectores, directoras o directores del centro educativo.

En la práctica docente, el reconocimiento aparece como central, ya que determina que un docente haga un reconocimiento “anticipatorio” actuando ante la suposición de que se trata de estudiantes con mucho talento. De acuerdo con Honneth (Hernández et al., 2017), en este planteo, también resulta importante no realizar diferencia alguna entre los géneros o por la pertenencia cultural, e incluso contrapesar, intentando sacar lo mejor de las manifestaciones de los representantes de una minoría. Con relación a esto, Montañez Fierro (2014) comprende que el reconocimiento se manifiesta como un movimiento que une lo personal y lo colectivo, pero en ocasiones divide, identifica a algunos y desconoce a otros, puede fomentar la creatividad o puede causar perjuicio y estigmatizar.

Otra concepción relevante sobre el reconocimiento y como nos autopercebimos en función de otras personas la realiza Arendt (2009). En el contexto de la educación, siempre que hablamos de personas en ese ámbito, lo hacemos en referencia a otras personas. Luego, al iniciar algo junto a otras y al relacionarse discursivamente³⁶, las personas pueden dar lugar a lo nuevo e imprevisible, y pueden desarrollar las posibilidades de su ser distinto, y distinguirse. Es así entonces que, la forma en que aparezco ante otras personas no es simplemente un medio para la manifestación de algo interior, sino que es la forma misma en que me presento y en que otras personas pueden reconocerme como un ser singular en el mundo público. Y como tal, no existe más diferencia entre las personas que por estar con otras. Al aparecer ante otras, las personas indican cómo desean ser reconocidas y

³⁶ En este sentido, el discurso y la acción tienen un carácter revelador: la clase de persona que somos se muestra en nuestras palabras y actos, ellas exponen quién es alguien, revelan su personalidad y su identidad, única e irrepetible. (Arendt, 2009, pp. 215-216). En otras palabras, la clase de personas que somos se hace presente en la forma en que actuamos con otros, en la manera en que hablamos y nos dirigimos a ellos. El discurso revela historia y experiencias compartidas y este se construye a través de la narración.

aceptadas, cuáles son los principios que orientan sus formas de vida, y que tipo de relaciones esperan establecer con los demás.

La persona nueva, como ser de un mundo viejo, que llega a este mundo y cuya identidad no fija, es constituida por el hecho de ser parte de una comunidad de iguales y diferentes. Agrega Arendt (2009) otro aspecto importante, que es la de las personas en cuanto a un otro que reconoce y ve como a un igual en un marco de respeto mutuo. Se trata de una forma de trato que acepta la distancia que media entre seres singulares y que asume toda vinculación desde esta lejanía. El respeto no pretende, por lo tanto, una cercanía o proximidad con el otro que anule su diferencia, ni una indiferencia que simplemente soporte o tolere la especificidad de cada quien. La pluralidad aquí, tiene que ver con distinción, con singularidad, con lo que mostramos a través de la acción y discurso. La pluralidad humana, del hecho de que siempre nos encontramos entre otros, con quienes actuamos y a quienes afectan nuestros actos, también trae consigo el que no podamos considerarnos soberanos, esto es, completamente autosuficientes y autónomos, capaces de una plena autodeterminación.

Asimismo, el reconocimiento de una persona como parte de un grupo social parte de la mirada de otras personas, lo cual crea un vínculo, o bien genera una distancia. De igual forma, el reconocimiento tiene que ver con un momento histórico, una cultura y una construcción social. Si bien todas las personas son diferentes unas de otras, la cuestión del reconocimiento se funda en lo que nos iguala o bien, nos separa.

Esta parece ser la base del reconocimiento que hacen las estudiantes para formar su identidad en el seno de las interacciones en el ámbito educativo. Es fundamental cómo nos paramos frente a otras personas y lo que transmitimos en ese encuentro. Si la mirada del docente parte de la distancia y de marcar la desigualdad. Será esto lo que reciban las estudiantes y con esta información se visualizarán a sí mismas como portadoras de una carencia, de algo incompleto por el hecho de ser mujeres que están realizando un recorrido educativo técnico que históricamente, y aun en la actualidad, se asocia con el género masculino.

Por el contrario, es a través de un reconocimiento, que parte del encuentro y del respeto³⁷ con docentes que las reconocen como tales, que les permite poder reafirmarse desde la posibilidad.

³⁷ Respetar no es aceptar lo de otras personas como únicamente válido, sino que tiene que ver con una escucha y tolerancia por lo distinto. Respetar no significa estar de acuerdo, sino poseer cierta comprensión hacia el otro que se demuestra con acciones en la interacción.

De acuerdo con Recalcati (2016) la influencia del docente en un salón de clase es de suma importancia para cualquier estudiante, ya que:

Un buen maestro no es tanto el que sabe (...) sino alguien que sabe llevar y dar la palabra, que sabe cultivar la posibilidad de estar juntos, que sabe hacer existir la cultura (...) que sabe apreciar las diferencias, la singularidad, estimulando la curiosidad de cada uno (p.122).

Esto nos habla no solo de la necesidad de que quien enseña genere un vínculo sano con el otro sino también de que docentes y estudiantes se encuentran en una situación de dependencia y reciprocidad, donde hay una relación de poder de docentes para con estudiantes y, por lo tanto, de vulnerabilidad de estos últimos.

En esta interacción de docentes con estudiantes mujeres es sustancial la forma de pensar, el trato, la comunicación y la manera de enseñar de quienes enseñan, tienen ese rol y responsabilidad y cuyas acciones no deberían estar orientadas o sesgadas por el género de los estudiantes. Se entiende por acciones de docentes que surgen dentro del salón de clase y que generan ciertos vínculos, las tareas que realizan, el trato que tienen con los estudiantes, las expectativas que tienen estos, las estrategias que elaboran para desarrollar sus clases; así como sus discursos en lo que se refiere a la temática de género.

De esta forma, quienes cumplen el rol docente son agentes claves en el ámbito educativo ya que ejercen un papel fundamental que va más allá de la enseñanza de una asignatura y su conocimiento técnico en un área específica. Son responsables de promover la cultura, legitimar conductas, fomentar en los estudiantes el deseo de formarse y de verse como personas desde la posibilidad. Por sobre todo, es central la reflexión que hacen quienes enseñan sobre la cuestión de género y de cómo se posicionan frente al mundo y muestran este mundo a sus estudiantes, ya que la transmisión de ciertos estereotipos legitimados socialmente generan un clima de desigualdad y de visualización de las personas desde ese lugar impuesto externamente.

En la práctica docente y en este vínculo docente-estudiante, también entra en juego el concepto de subjetividad, definido “como un modo de ser y estar en el mundo: la piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común (...) como una apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros” (Bonvillani, 2023, p.2).

Montañez Fierro (2013) plantea que las redes de interdependencias en las que está inmersa la persona, son las que van conformando la producción de subjetividades de la

existencia humana y la institución educativa es una de estas redes, que origina dentro de ella vínculos que afectan a las personas y viceversa. Este pensamiento está alineado con lo que afirma Vygotski (1979, 2000) cuando plantea que el desarrollo psicológico del individuo se deriva de su participación en las actividades culturales en las que se desarrolla. Tanto en la educación como en todos los entornos culturales, formamos vínculos, nos relacionamos y reaccionamos también a esos entornos afectados por estos vínculos.

El vínculo que se genera con las estudiantes puede pensarse de dos formas contrapuestas. Por un lado, como reproductor del orden social al reforzar las cuestiones de desigualdad de género a través de su práctica docente. Por otro, como habilitador de nuevos espacios y tránsitos que permitan a las estudiantes de educación técnica, asumirse como seres de posibilidad y propiciando su continuidad educativa.

Plantea Monetti (2016) que “el vínculo que se establece entre los estudiantes y el docente tiene un valor fundamental” (p.121) y que esta relación “va a poner en juego distintos factores que van a posibilitar un vínculo favorecedor u obstaculizador del aprendizaje” (p.6).

Si a través del intercambio docente-estudiante se genera una dinámica donde las estudiantes reciben del docente una suerte de aprobación del lugar que ocupan en la institución educativa, cuya área técnica posee históricamente una población que es mayoritariamente masculina, entonces las brechas generadas histórica y culturalmente entre hombres y mujeres y que están presentes tanto en docentes como en estudiantes por ser personas sociales se verían interpeladas y rechazadas, dando lugar a que las estudiantes mujeres en la educación técnica se puedan posicionar simplemente como estudiantes.

5.6 Pares institucionales: ¿Cómo pueden contribuir a las desigualdades de género?

En los espacios educativos, los estudiantes aprenden no solo contenidos disciplinarios, sino también valores, normas sociales y modos de relacionarse con otros. Docentes y pares contribuyen al proceso de socialización a lo largo de todo el recorrido educativo.

Las personas traen consigo una percepción de su entorno y de cómo las personas deberían ser o actuar en determinadas situaciones de acuerdo a sus experiencias y aprendizajes previos que es evidenciada cuando entran en contacto con otras personas

que, a su vez, poseen su propia visión del mundo. Esta conducta es señalada por Delgado et al. (2019) cuando afirma que “los grupos de pares transmiten autopercepciones, valoraciones, roles, ocupaciones y ámbitos de desarrollo diferenciales para niñas, niños y adolescentes mujeres y varones” (p.17). En la misma línea, Rocha (2009) sostiene que “cada persona desarrolla un sentido personal de sí misma en función de sus experiencias y de sus percepciones, así como en función de sus interacciones” (p.250).

En el caso de las estudiantes mujeres, esta teoría planteada por los autores puede ser aún más contundente. De acuerdo con Wood (1997) las niñas al crecer como mujeres elaboran su identidad en conexión con los otros, forjando sus valores y sus vidas en términos de las relaciones interpersonales. Rocha (2009) señala que “la identidad de género que desarrollan las personas puede verse editada en función de la comparación y evaluación de los costos y beneficios que se obtienen al poseer rasgos determinados y ejecutar conductas específicas” (p.257).

Es de entender entonces que en un salón de clases, pares de estudiantes mujeres posean y defiendan una postura en cuanto al género y su lugar en la educación como una visión más de sus experiencias y creencias, algunos de los cuales potencialmente sostienen comportamientos de género tradicional, produciendo y reforzando el contenido de estereotipos de género a través de sus acciones, lenguaje u omisiones.

Pensando en esta investigación, esta transmisión puede darse desde dos lugares. Por un lado, cuando las estudiantes mujeres observan el comportamiento de sus pares varones para evaluar sus propios comportamientos. Es decir, observar las actitudes y la conducta de otras personas aporta información sobre lo que es válido y lo que no lo es en una situación determinada. De acuerdo con Rocha (2009)

Si una persona observa que un compañero externa sus sentimientos, comparte la emoción de otros, etc., y esto promueve que todos se lleven bien con tal colega, la persona que evalúa tal situación puede comparar su conducta con dicho parámetro y evaluar qué es más benéfico (p.257).

Por otra parte, y de acuerdo con Kuklinski & Weinstein (2001) “el modo en que los profesores interactúan con sus estudiantes puede influir en el auto-concepto y en las expectativas de aprendizaje de estos, sin importar su género” (p.1572). Si quien enseña y tiene una responsabilidad y autoridad frente a una clase genera una influencia sobre el género en los estudiantes varones que reafirma las desigualdades de género en el aula en cuanto a que la educación en el área informática es un ámbito para varones como muestran los porcentajes de matrícula, y los pares de las estudiantes mujeres replican esta

concepción influenciados por docentes, nos encontramos con una doble legitimación de la desigualdad de género: la afirmada por docentes y la reafirmada por pares.

Por estas razones es importante, por un lado, identificar si esta influencia de pares educativos en cuanto al género es evidenciada como tal por las estudiantes y por otro, si esta influencia tiene un impacto en la identidad de las estudiantes como mujeres realizando un recorrido en la informática y si este impacto condiciona sus elecciones, posibilidades, continuidades y sentimientos acerca de ser mujer en la educación técnica.

5.7 El lenguaje: entre la comunicación transformadora y la instrucción naturalizada.

La comunicación en el vínculo docente-estudiante y estudiantes-pares es un insumo sustancial de esta investigación. Sin lugar a dudas, comunicarse es importante en cualquier vínculo que las personas construyen. La comunicación no solo se materializa en el intercambio de palabras, sino también en la forma de expresarse, lo que se dice y lo que no, la crítica y lo ignorado. Según Gergen (2007) “cuando uno habla, simultáneamente se involucra en la construcción del mundo” (p.127). En la misma línea, Mouffe & Moreno (1993) entienden que “es mediante la participación en diferentes juegos de lenguaje que el mundo se despliega ante nosotros” (p. 5).

La comunicación es central en el análisis de este trabajo porque las personas creamos a través de alusiones verbales y no verbales referencias de género para casi todos los aspectos y actividades de nuestra vida en sociedad. De acuerdo con Bourdieu (2000), la comunicación “se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (con todas sus partes «sexuadas»), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes” (p.21). En esa misma línea, el autor establece que el lenguaje que utilizamos es el de la identidad social, así naturalizada, “bajo la forma de la «distinción» llamada natural” (p. 84).

Para Butler (2007) el género se construye a través de actos lingüísticos³⁸, los que evocan supuestas esencias masculino-femeninas binarias y dicotómicas.

Uno de los procesos que resulta fundamental en la adquisición de los estereotipos de género por parte de las personas es lo que se conoce como endoculturación, esto es, el proceso a partir del cual las personas asimilan la información sin saberlo a través del

³⁸ Butler (2007) llama a estos actos lingüísticos “performances” a partir de la teoría de la performatividad.

lenguaje y otros símbolos. Según señala Díaz-Guerrero (1972), el lenguaje y los símbolos que se congregan en el bagaje cotidiano, el cual es a su vez un reflejo de la cultura, son cruciales en la configuración de normas y reglas que regulan el comportamiento de las personas.

En la teoría del aprendizaje social y desarrollo de la personalidad³⁹, presentada por Bandura & Walters (1963) se hace referencia a que, al observar a los otros, las personas adquieren un sinfín de conocimientos, reglas, y habilidades que internalizan, al igual que la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúan de acuerdo con lo que creen que se debe esperar como resultado de sus actos. Gran parte de la conducta de las personas, entonces, está motivada y regulada internamente por las reacciones valorativas de sus propios actos, esto es, cada acto incluye entre sus determinantes influencias autoproducidas. Esta postura teórica señala que los individuos aprenden a ser masculinos o femeninos a través de la comunicación y la observación. Así es que los niños observan a quienes interactúan con ellos y los imitan, observan a sus madres y padres, a sus amigos, la televisión y otros que están alrededor de ellos. A partir de este planteo, se dilucida que no es el sexo biológico la base de la diferenciación entre hombres y mujeres, sino el proceso de aprendizaje que se da entre las personas. Por lo tanto, es la interacción entre las personas adultas y los niños lo que permite que estos últimos adquieran y desarrollen los comportamientos y características que son asociados a la masculinidad y a la feminidad, y conforme crecen, continúan imitando aquellas conductas que dan pauta a una comunicación e intercambio efectivo con los otros.

De acuerdo con Pérez de Sierra et al. (2016) los actos lingüísticos o *performances* contribuyen a la construcción de subjetividades en un proceso donde cada persona termina naturalizando y valorando como propios y que tienen que ver con su propia historia, un conjunto de representaciones y actos performativos que tienen como marco anterior la cultura patriarcal.

La comunicación que se genera en los vínculos puede ser beneficiosa o perjudicial para las personas, pero nunca neutra, especialmente si tenemos en cuenta que en todas las interacciones media la comunicación y el lenguaje, ambos dinámicos y que, al igual que las interpretaciones y representaciones, se van modificando en el relacionamiento con otros. De acuerdo con Bach (2017) “en el ámbito escolar se reproducen y se refuerzan las identidades de género, ya sea a través de los contenidos, el uso del lenguaje y en todas las

³⁹ Social Learning and Personality Development (Traducción propia).

interacciones que se dan cotidianamente” (p.171). Según Valcarcel (1993) la violencia se produce en las propias situaciones comunicativas y, consecuentemente, la desigualdad.

En el lenguaje entran “un sinfín de cuestiones sociales como lo ideológico, las relaciones de poder, los espacios y tiempos” (Fernández Caraballo, 2015, p. 249). El uso del lenguaje transmite una infinidad de otras variantes que pueden llegar a ser apropiadas y normalizadas por todos los estudiantes, como las opiniones, posturas y formas de apreciar el mundo. Es imperativo entonces reflexionar acerca de cómo quienes enseñan en un salón de clases acercan la propuesta de clase a sus estudiantes, si utilizan un lenguaje inclusivo, que incluye a todos los estudiantes por igual, sin distinciones de género o bien, perpetúan a través de sus prácticas las desigualdades de género presentes en los discursos sociales.

El lenguaje “normaliza”, es decir, instaura lo normal y lesiona aquello que intenta escaparse, y lo hace a partir de términos que excluyen. Gergen (2007) hace una asociación interesante entre el lenguaje y jugar al ajedrez. De acuerdo con el autor, mover las fichas de un tablero de ajedrez es similar a las formas de interacción social, por los efectos que tiene y considerando que nuestras palabras son constituyentes activas de un mundo en continuo intercambio social, ya que “dependiendo del lenguaje que uno emplee, otra persona puede admitir la derrota, profesar amor profundo o incluso matar” (p.128). Quizás, resulta algo tajante el uso del último verbo, ya que cuando nos referimos al género y mujeres, mayoritariamente tiene otro peso en cuestiones que se entienden como aún más urgentes, pero, la palabra “matar” asociada con el lenguaje y la comunicación aparecen para dar contundencia a algo que es así: transmitir un mensaje plagado de innuendos o hacer silencios en cuestiones relacionadas con el género en una clase con población mayoritariamente masculina, mata. Mata porque no habilita, no potencia, no deja ser ni crecer. Determina que las posibilidades no existen o son lejanas. No alimenta la curiosidad ni las ganas de ser más.

Retomando la frase de Gergen (2007) del comienzo, se hace necesario establecer una reflexión que permita a las personas pensarse y pensar a otras personas desde el lenguaje, desde lo que se dice y las consecuencias de eso que se dijo, para reconocer el alcance real de las palabras, entendiendo que el intercambio con docentes y pares en el ámbito educativo puede traer consigo una huella que impulse o bien obstaculice los caminos elegidos por estudiantes mujeres.

5.8 La construcción social de la identidad.

La identidad es, en sí misma, un concepto polisémico, entretanto implica, por un lado, la idea de lo singular y propio de cada persona, y por otro, aquello homogéneo, compartido con otros y que posibilita situar a la persona como parte de un grupo de referencia. De igual forma, y teniendo presente la temática de esta investigación, es fundamental considerarlo como un concepto vasto y mudable, que abarca no solo lo individual y social de las personas, sino también lo temporal, histórico y cultural.

De acuerdo con Rocha Sánchez (2009) la identidad se refiere a “aquellos aspectos o características que permiten diferenciarse de otras personas y a la vez ubicarse como parte de un grupo ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia” (p.251).

Zavalloni (1973), por su parte, entiende que en la identidad también confluyen vetas de las personas que tienen que ver con algo más que lo meramente individual, distinguiendo que los procesos de identidad se originan en torno a las representaciones que la persona tiene de sí misma y de los grupos a los cuales pertenece.

Si bien se basa en la autopercepción y la experiencia única e irrepetible de cada persona, la identidad está influenciada por el entorno en el que vivimos, las normas culturales, las expectativas sociales y las interacciones con otras personas.

La sociedad nos proporciona categorías y roles de identidad que pueden influir en cómo nos percibimos y cómo nos relacionamos con los demás. Podemos decir entonces que nuestra identidad se forma en relación con otras personas. Sobre esta influencia externa, Côté (1996, 1997) acuñó el término Capital de Identidad, como un heuristicó que se refiere a los recursos y activos que una persona utiliza cuando se enfrenta a situaciones que están relacionadas con su autodefinición. El Capital de Identidad se presenta como una adquisición, como el conjunto de activos que una persona ha almacenado biográficamente a partir de sus intercambios sociales. En otras palabras, es la construcción de imágenes que una persona posee de sí misma, más o menos duraderas, a partir de la imagen que proyectamos a los demás y que son aprobadas (o no) por ellos, en situaciones concretas.

La identidad aparece entonces como una construcción propia de las personas en tanto reconocimiento de la singularidad, la unicidad y la exclusividad que le permiten reconocerse como únicas, pero, a su vez, surge como una construcción social, ya que nadie forma su identidad de forma aislada, entendiendo lo social como un entramado de

interacciones con otras personas, tiempos y espacios. Entendemos como fundamental el reconocer la complejidad de la identidad y cómo puede ser influenciada tanto por factores internos como externos. Cuando hacemos referencia a la identidad de una persona, lo hacemos de forma individual pero entendiendo la pertenencia de esa persona a un determinado grupo.

La identidad comprende las dimensiones individual y social, pero también, confluye en un tiempo y un espacio. James (1989) plantea que es fundamental incorporar en la concepción de la identidad no solo su conformación personal y social, sino también temporal, “por medio de una multiplicidad, una coexistencia, una sucesión de percepciones” (p.160) que plasma la idea de continuidad que tiene una persona a través del tiempo.

Nuestra identidad no es estática, sino que está en constante desarrollo y transformación a medida que pasamos por diferentes etapas de la vida, experiencias y aprendizajes. Estos eventos pueden plantear cuestionamientos y reflexiones sobre quiénes somos y cómo nos percibimos.

Señala Parsons (1968) que la identidad es como un sistema central de significados de una persona, que orienta de manera normativa y da sentido a la acción. Estos significados no surgen de simples construcciones arbitrarias que definen a la persona, sino que emergen de la interiorización de normas, valores y códigos culturales, que son compartidos y generalizados por la sociedad en la que la persona construye una red de relaciones. La cultura proporciona un marco de referencia que nos ayuda a dar sentido a nuestro entorno y a construir nuestra identidad. De esta manera, la definición que una persona hace de sí misma no solo emana de su interacción en el cotidiano de sus relaciones en el marco de un grupo de referencia, sino de todos los aspectos que cultural y socialmente internaliza en torno a su autodefinición.

Giménez (2004), en la misma línea, entiende que el concepto de identidad “es inseparable de la idea de cultura debido a que las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas a las que se pertenece o en las que se participa” (p.78).

La cultura surge, por lo tanto, como otro elemento trascendental de la identidad en cuanto la construcción de una autodefinición está impregnada de una dimensión histórica y social.

La dimensión histórica de la identidad se refiere a cómo nuestras experiencias y las influencias históricas y sociales han moldeado nuestra autopercepción y nuestra forma de relacionarnos con el pasado. La historia desempeña un papel fundamental en la

construcción de nuestra identidad, ya que nuestras experiencias históricas y las narrativas que se transmiten a lo largo del tiempo influyen en cómo nos vemos a nosotros mismos y en cómo interpretamos el mundo que nos rodea.

Las narrativas históricas transmitidas a través de la educación, la cultura y los medios de comunicación también pueden influir en cómo percibimos nuestra identidad en relación con otros grupos, comunidades o naciones. De igual forma, la memoria histórica aparece como un elemento fundamental en la formación de la identidad, en cuanto concilia nuestras percepciones, actitudes y valores en relación con eventos pasados y su significado en el presente.

Por lo planteado entonces, ninguna persona desarrolla su identidad a través de experiencias aisladas, sino que se va desenvolviendo en un entramado en función de esas experiencias, contextualizadas en una historia propia y compartida, influenciada por sus percepciones, interacciones, valores y normas adquiridas que rigen su cultura.

6. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

6.1 Narrativas como fuente de análisis de la experiencia individual y compartida

Me gustaría empezar este apartado con la misma pregunta que formulé anteriormente relacionada con el análisis del trabajo de campo, pero que al ir profundizando en el mismo fue ampliando mi perspectiva hacia la importancia de las narrativas en esta investigación: ¿por qué la elección de narrativas como fuente de análisis de este proyecto de tesis?

Para responder esta pregunta (y responderme a mí misma en su momento) necesité adentrarme en este terreno, desconocido para mí como investigadora, pero que, cuando leía material sobre género y mujeres, aparecía como fundamental, lo cual hizo que me interesara saber más acerca de sus procesos y finalmente, que sea parte central de esta investigación.

La producción narrativa es un enfoque de la investigación cualitativa que implica la documentación de relatos tanto para comprender acontecimientos y fenómenos como para entender cómo las personas comunican historias.

En esta investigación que nos convoca, una narración puede constituir una historia interesante que infunda información sobre género y permite obtener datos para responder las preguntas de la investigación. Analizar una narración para generar conocimiento requiere ordenar esa información para identificar patrones, intenciones y efectos. Así también, el vincular los relatos de las entrevistadas con los relatos de todas ellas.

Las narrativas, de acuerdo con Balasch & Montenegro (2003) suponen una voz que constituye una heteroglosia de múltiples voces situadas culturalmente y que confluyen en una determinada posición de sujeto en un momento dado y siempre tienen lugar en el vínculo con otras personas, otros eventos y otros sentidos, y se inscribe en un contexto social más amplio de significación.

Entender las narrativas como productos interpretativos de la investigación significa, entonces, ponerlas en diálogo no solo entre ellas mismas, sino también con la teoría sobre esas narraciones. Es habilitar un espacio para dar visibilidad a un relato de una experiencia donde se incluyen otras experiencias. De acuerdo con Haraway (1991) es la experiencia de las narrativas la que le ha otorgado visibilidad a la experiencia de las mujeres y ninguna historia es ajena a las reglas narrativas que prevalecen dentro de un género específico.

Si trasladamos este planteo al trabajo de campo con las estudiantes mujeres, entiendo que se da una doble narrativa: por un lado, la contada por las estudiantes mujeres desde su experiencia y por otro, la teoría sobre género y desigualdad de género en la educación. Contar una experiencia no se configura como un hecho aislado, de la persona en singular. La narrativa nunca es individual o neutra, sino que se asemeja a estar en concordancia con los valores que postula la teoría de la propia narrativa y al expresarlo entra en interconexión con otros relatos.

Plantea Ricoeur (1996) el concepto de identidad narrativa, entendida como un recorrido discursivo que da cuenta de nuestra vivencia del paso del tiempo y los acontecimientos vividos: “el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada” (p. 147). Este recorrido es lo que consolida nuestra identidad a lo largo de lo cambiante de nuestras vidas. De acuerdo con el autor, como personajes de un relato, nuestra identidad nunca es la misma, sino que es algo dinámico. Conocerse, plantea Ricoeur (1996) consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen de los relatos. Nos construimos sobre narraciones, somos a partir de los relatos. Lo que ponen en palabras las estudiantes entrevistadas es lo que son hoy.

Un aspecto fundamental de las narrativas tiene que ver con que, quien investiga, entienda que asume esa temática a investigar como propia, por lo cual nunca es imparcial. Adán (2006) hace referencia a la objetividad, que entiende como “la puesta en acción de la responsabilidad, porque implica que el conocer no es un acto neutral, de representación, sino que, por el contrario, es una forma de tomar partido por una visión de mundo y sus consecuencias” (p. 308).

Por lo planteado, entiendo que es fundamental dar lugar a estas narrativas por parte de quienes nos adentramos en la investigación de temáticas de género. Es una tarea comprometida y transformadora, que inevitablemente implica para el investigador asumir la responsabilidad de visibilizarlas para poder generar cambios.

Montenegro & Pujol (2003) plantean que es “a través del diálogo entre personas de la comunidad y profesionales comprometidos con el cambio social que se puede develar cuáles son las reales relaciones opresión a la que están sometidos” (p. 298). Si continuamos en la misma línea, quienes enseñan también poseen un rol fundamental como agentes de cambio. De acuerdo con Bach (2017) “el trabajo docente es fundamental a la hora de enseñar y transmitir relatos más inclusivos [y] conocer las razones de estas ausencias es importante para no continuar cometiendo” (p. 95).

Otro aspecto fundamental de las narrativas es el de la concientización. De acuerdo con Barreiro (1976) y Montero (1991), la concientización tiene lugar cuando los miembros de una comunidad se sensibilizan acerca de que las razones por las cuales están inmersos en ciertas condiciones de vida tienen que ver con las relaciones sociales y de producción asimétricas en sociedades determinadas y asumen la responsabilidad que esta concientización conlleva.

Intentando vincular este planteo a la investigación, se me hizo presente el concepto de Sarachild (1978) de autoconciencia. Sarachild (1978) plantea “hacer énfasis en nuestros sentimientos y experiencias como mujeres” (p.3) y que “la experiencia no puede ser juzgada por un método científico o externo, sino por la propia autopercepción y entendimiento” (p.7). De acuerdo con la autora, el propósito de los grupos de concientización es escuchar a todas las mujeres y así aproximarse a la verdad, poner el foco en escuchar lo que cada una tenía para decir y la importancia de analizar la situación de las mujeres colectivamente, no analizarlas a ellas (Sarachild, 1978).

Lejos de la individualización, las autoconciencias, como explica Sarachild (1978), buscan experiencias en plural, pero auténticas, vividas y sentidas por sus protagonistas, como opuestas a teorías clasificadorias que no nos representan. La autoconciencia no es un objetivo, sino el propio proceso que implica compromiso, un rompimiento con lo que se nos impone y una pérdida. Una pérdida porque cuando uno hace un reconocimiento de sí mismo en el cual está en situación de dependencia con un otro⁴⁰ hay un duelo que se produce el asumirse en una situación de dependencia, sometimiento o dominación y el no encontrarse ya en esa situación de desconocimiento impuesto de su verdadera historia y relato.

Por último, me parece central pensar en la necesidad de la renovación de los relatos como parte de una nueva línea de comunicación entre docentes, estudiantes y pares cuando situamos a las narrativas en el contexto educativo y su relación con el género. Es en esta comunicación entre docentes y estudiantes que tiene lugar la lógica narrativa, entendida como “la preocupación por realizar una narración que re-nueve, re-mueva viejos conceptos, que genere un nuevo lenguaje, el que parte, a su vez, de viejos lenguajes” (Montañez Fierro, 2013, p.7).

No se trata de forzar la inclusión de género, sino de enseñarla, darle un espacio en la comunicación, entendiendo que el pasado ocurrió pero que también nos hace reconocer

⁴⁰ Un otro en relación de dominación.

aquellos discursos que lesionan y no habilitan a una educación que invite a todos los géneros por igual.

6.2 Diseño metodológico

6.2.1 Instrumentos

La metodología cualitativa es la que consideramos pertinente para esta investigación. La metodología cualitativa se destaca por un involucramiento en profundidad del investigador en la búsqueda de datos “así como la utilización de un lenguaje narrativo en las descripciones e interpretaciones de los fenómenos” (Popkewitz, 1984, p. 95).

Para poder conocer las voces de los estudiantes y docentes y comprender sus experiencias con relación al género, fue necesario para esta investigación ajustarse a una metodología cualitativa, ya que como plantean Taylor & Bogdan (1987) este tipo de investigación “no busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’ sino una comprensión detallada de la perspectiva de otras personas” (p. 21). Sin embargo, en esta investigación, lo relatado en cada encuentro de entrevista es la verdad para la entrevistada (o las entrevistadas) y, por lo tanto, será entendido como verdadero para este proyecto.

Para responder la pregunta de investigación, se realizaron entrevistas a estudiantes mujeres que hayan cursado en algún momento de su tránsito educativo formal Educación Media Superior en el área de informática en DGETP-UTU. Las entrevistas fueron individuales, en pares y/o grupales (más de dos entrevistadas).

Lejos de ser un instrumento de investigación estructurado, la entrevista, como práctica cualitativa, se define por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella; sobre todo, en la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa, y no mediada, de los sujetos protagonistas de la acción (Taylor & Bogdan, 1987).

De igual forma, el empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que, a la vez, son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra (Greele, 1990).

Para la presente investigación, se optó por llevar a cabo entrevistas bajo un enfoque narrativo, dado que, como se señaló anteriormente, permite acceder a las experiencias, significados y construcciones subjetivas de las participantes a través de sus relatos personales. Según Clandinin & Connelly (2000), el enfoque narrativo de entrevistas considera que las personas organizan sus vidas y otorgan sentido a sus vivencias mediante narraciones, por lo que resultó apropiado para explorar las percepciones en torno al tema de estudio de esta investigación.

El diseño de la guía de entrevista fue el siguiente: se elaboró una guía orientada a promover la narración de experiencias significativas. Las preguntas se formularon de manera abierta y flexible⁴¹, permitiendo a las entrevistadas conducir su relato según sus prioridades y sentidos.

El enfoque narrativo pensado para las entrevistas de esta investigación buscaba justamente explorar y comprender las historias y experiencias de las participantes a través de su propia narración. A diferencia de las entrevistas tradicionales, que suelen ser estructuradas y basadas en preguntas directas, se buscó con las entrevistas narrativas que las entrevistadas expongan su relato de manera libre y espontánea, dando espacio a la construcción de significado personal y contextual. Se persiguió entonces una entrevista más flexible, donde se priorizó la historia de las entrevistadas, la escucha activa, la exploración de detalles y se utilizó las preguntas como punto de partida y guía, a modo de construir, en conjunto, un relato sobre la historia particular de género de cada estudiante entrevistada.

El análisis partió entonces de la lectura de las entrevistas, intentando ubicar en lo narrado por las estudiantes, conexiones explícitas y latentes en el discurso actual sobre las cuestiones de género y en relación con lo desarrollado en el marco teórico respecto a la temática.

6.2.2 Selección de las personas participantes

De acuerdo con Strauss & Corbin (1990), el tamaño muestral se determina por el criterio de saturación teórica. Es decir, cuando los relatos reflejan la diversidad del fenómeno estudiado y el trabajo de campo no agrega información más significativa de la que ya se tiene. La cantidad de personas participantes dependerá entonces del momento en que se llegue a la saturación de la información.

⁴¹ Ver Anexos.

Así también, es imprescindible que la selección hecha por el investigador no reduzca las personas a variables, sino que las conecte con su pasado y con las situaciones en las que se hallan (Taylor & Bogdan, 1987). Por lo tanto, se entiende como importante también dar un breve contexto de donde están las entrevistadas ahora, cómo continuaron sus recorridos educativos, profesionales, etc. manteniendo su anonimato. Esta información se agrega más adelante en la redacción y se individualiza en la introducción de algunos fragmentos extraídos de las entrevistas.

6.3 Procedimiento para la realización de entrevistas bajo un enfoque narrativo

Se definieron como criterios de inclusión imprescindibles y necesarios que las entrevistadas estuvieran cursando o hayan cursado bachilleratos de informática en la DGETP-UTU en algún momento de sus tránsitos educativos formales, a fin de garantizar la pertinencia de los relatos obtenidos. Se tuvo en cuenta, asimismo, que las mujeres entrevistadas hayan tenido un recorrido continuo o intermitente del bachillerato de informática y que hayan cursado de forma reglamentada al menos una asignatura técnica. La razón de este criterio fue que debían tener presencia en el aula y en la institución educativa para poder elaborar un relato de una experiencia personal sostenida en el tiempo.

Para realizar el trabajo de campo y localizar a las estudiantes mujeres que se ajustaran al perfil detallado anteriormente y permitieran dar respuesta a la pregunta de la investigación, se buscó establecer contacto con estudiantes mujeres cursando actualmente el último año de bachillerato de informática en DGETP-UTU con 18 años cumplidos, egresadas de ese bachillerato o que cursaron el bachillerato en alguna oportunidad en sus tránsitos educativos formales pero no culminaron. En el caso de estudiantes menores⁴², se solicitó permisos tanto a ella como a sus mayores responsables y también al centro educativo, que justamente tiene un convenio con la Facultad de Psicología para ser un espacio de investigación entre instituciones.

Para la realización de las entrevistas, se concertó previamente con cada participante la fecha, horario y modalidad de la entrevista (presencial o virtual). Antes de iniciar, se brindó información sobre los objetivos del estudio y se solicitó la lectura y firma del consentimiento informado.

⁴² Hay una estudiante menor de edad en el estudio.

Cada entrevista comenzó con preguntas de carácter introductorio y contextuales para favorecer un ambiente de confianza. Posteriormente, se incentivó a las participantes a relatar experiencias vinculadas a su historia particular con la temática de la investigación, procurando intervenir lo menos posible, salvo para solicitar aclaraciones o profundizaciones.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre quince minutos y media hora, y fueron registradas mediante grabación, con autorización previa de las entrevistadas.

El contacto de las entrevistadas se realizó desde varios lugares. Por un lado, a partir de una red entre las propias entrevistadas, comenzando por dos estudiantes con las que continuó un contacto por correo esporádico y quienes hoy cursan la Facultad de Ingeniería de la Udelar. Ellas se manifestaron interesadas en participar y así compartieron con otras compañeras de carrera actuales o ex compañeras de DGETP-UTU que cumplían con el perfil antes detallado. Por otro lado, en un evento de informática en el que participé, coincidí con cuatro estudiantes que hoy cursan un Tecnólogo en Informática y que fueron estudiantes de bachillerato de informática en el pasado y aceptaron participar.

Asimismo, se contactó a una escuela de UTU que tiene un acuerdo con la Facultad de Psicología sobre la realización de investigaciones en la institución. La dirección autorizó el contacto de estudiantes menores y se procedió a contactar a estudiantes y a sus familias para la autorización final. Por una cuestión de cercanía logística, las entrevistadas residen mayoritariamente en Montevideo⁴³.

Las entrevistas realizadas a las estudiantes fueron quince en total. En la entrevista número trece ya se intuía que la información recopilada se repetía en algunos aspectos, pero también se entendió como pertinente continuar con las entrevistas pautadas de antemano para confirmar esta observación. Para la entrevista número quince se decidió cerrar el trabajo de campo, ya que el recopilar más datos no producía nuevas ideas o categorías relevantes para la investigación. Es decir, la información adicional no aportaba nuevos conocimientos a la temática, si no que solo repetía o ampliaba la información ya existente.

6.3 Consideraciones éticas

Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, mencionando características relevantes en la introducción a la transcripción de entrevistas, pero evitando

⁴³ Dos de las entrevistadas no se encuentran en Montevideo. Una vive en Paysandú y la otra actualmente trabaja en Francia. Esta información se detalla en la transcripción de entrevistas en los Anexos.

usar sus nombres de pila y resguardando los datos sensibles. En consonancia, se les explicó a las entrevistadas que la información obtenida iba a ser utilizada de forma anónima y solamente con fines que beneficien a esta investigación, manteniendo su anonimato. Así también, se les dio la elección de decidir no participar de la entrevista, responder las preguntas que deseen o hablar solamente de lo que se sientan cómodas y también retirarse de la entrevista en cualquier momento si así lo consideraban.

De acuerdo con el marco de consideraciones éticas y una vez hecho el acercamiento con las potenciales entrevistadas, se les informó sobre la temática de la investigación y se consultó sobre el interés de cada una en participar. Se les informó también a las entrevistadas que participaron de la investigación acerca del motivo de esta, explicando los objetivos y alcances. Una vez manifestado el interés en participar, se acordó un día y lugar de la conveniencia de las entrevistadas, donde tuvo lugar la entrevista.

Se les informa que una vez finalizada la investigación y teniendo fecha para su defensa, se les extenderá la invitación a participar de la misma y también, a posterior, se comunicarán los resultados obtenidos y la tesis culminada.

6.4 Implicación en el acto de la investigación

Embarcarse en una investigación nunca resulta un trayecto lineal, fácil y, a pesar de los requerimientos y pautas a seguir, completamente desligado de quien la emprende. Una investigación implica un sinfín de cuestiones que vinculan, de forma estrecha, el objeto de la investigación con quien la realiza.

Este proceso, que inicié mucho antes de postularme a la maestría, me ha llevado por diferentes recorridos emocionales, que van desde la frustración, enojo y resignación hasta pensar que con estas carillas que hoy son compartidas se va a poder cambiar el panorama educativo para las mujeres.

Si bien es parte del trabajo del investigador distanciarse del objeto de la investigación, me fue, por momentos, casi imposible. Fue un trabajo constante, un ejercicio permanente de retrabajar la relación de implicación con el objeto de estudio. Y así también me adentré al concepto en sí, que para quienes nos formamos en otras áreas de estudio, tal vez alejadas de la formación en psicología, puede resultar complejo. Fue importante en relación con mi inserción en este trabajo el análisis de la implicación ¿Qué significa estar implicado en la investigación?

Entrar al campo de investigación y comenzar las entrevistas con quienes son las voces hablantes de esta investigación fue un camino pensado desde los ideales de una sociedad de derecho, más justa e inclusiva, por lo que me fue necesario trabajar la implicación con el acto de investigar y con la investigación misma como parte del recorrido.

De acuerdo con Schroeder (2015) “realizar un análisis de nuestras implicaciones supone dar cuenta de las condiciones sociales, políticas, económicas, de construcción de saberes, de elementos técnicos que conforman nuestra práctica, siempre en renovación” (p.168). El autor entiende que es fundamental entonces trabajar la implicación como una suerte de análisis no solo del objeto en sí, sino todo lo que lo atraviesa, el entorno, lo social, lo histórico. Esta práctica nos permite, como investigadores, “disponer de una escucha más abierta al inconsciente del otro y al juego en el campo analítico” (p.168).

Así también, Schroeder (2015) toma el concepto de implicación institucional de Lourau (1970) para dar cuenta de relaciones que pueden ser conscientes o no, entre el actor y el sistema institucional (p.166). El aporte fundamental que hace el autor refiere a que la implicación así entendida habilita a pensar en el pasaje de lo individual a lo colectivo. Las instituciones, de acuerdo con Schroeder (2015) van desde el trabajo hasta el género, el tema central de esta investigación.

En una conferencia⁴⁴ de Lourau (1991) el autor afirma que la implicación es “un nudo de relaciones” y el foco de la investigación no es la implicación en sí sino el análisis de la implicación, que se encuentra presente “en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras participaciones y no participaciones”, por lo que toda implicación debe ser analizada ya que tiene un significado como acto de comportamiento, toma de posición, etc.

Lacan (1957-58), por su parte, plantea que el deseo humano no está directamente implicado en una relación pura y simple con el objeto que satisface, sino vinculado tanto con una “posición adoptada por el sujeto en presencia de dicho objeto como con una posición que adopta aparte de su relación con él” (p.328).

Acevedo (2002) entiende que la implicación “viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos y políticos, y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, la institución” (p.9). No podemos desprendernos de nuestras implicaciones primarias, aquellas construidas en las diferentes etapas de la socialización, ya que estas experiencias y

⁴⁴ Conferencia dictada por René Lourau en “El Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales”, encuentro organizado por la Asociación Civil “El Espacio Institucional”, en Buenos Aires, del 21 al 24 de noviembre de 1991.

encuentros con otros han constituido nuestra identidad singular. Hay información que está con nosotros, aunque no lo sabemos, o mejor dicho, lo que no sabemos qué sabemos.

La implicación está siempre presente entonces, estemos consciente de ella o no, el investigador debe tomar conciencia de esta implicación a través de un proceso de reflexión, reconociendo esta implicación y buscando formas dentro de la impronta de cada investigador para potenciar la investigación y no perjudicarla.

Pensar en que el objeto de la investigación no es únicamente la estudiante mujer a quien entrevisté sino todas las mujeres, la institución género y todo lo que lo atraviesa de forma temporal, histórica y social me enfrentó, como investigadora, a una apertura de análisis mayor, que me separó de ese objeto de investigación aislado y me vinculó con todo lo que le da significado a ese objeto y me volvió a re-vincular con el como tal.

Partiendo de este breve análisis que, en la práctica no fue ni cronológica ni emocionalmente así, entendemos que no hay una verdad única a alcanzar, sino una verdad posible, todas ellas y cada una de ellas, que están atravesadas por los relatos, las experiencias, las instituciones, lo social, lo temporal, lo que es y lo que no.

Creo que el desafío personal y tomando lo aportado por los autores, fue buscar un estilo propio donde primó una reflexión permanente de la implicación como investigadora, evitando sesgar respuestas en las entrevistas al realizar intervenciones o aportes de la experiencia compartida en mi caso, al haber sido docente de varias de ellas.

7. RESULTADOS

7.1 Notas sobre el trabajo de campo: complejidades y desafíos.

La motivación inicial y el objetivo que me planteaba como investigadora era tener el conocimiento más certero posible y que, a partir de los relatos de las entrevistadas, se tuviera la mejor comprensión posible del problema planteado. A su vez, y en mi carácter de investigadora, era fundamental estar inserta en la problemática, pero manteniendo una distancia óptica con las entrevistadas, ya que conocía a varias de ellas y con otras compartí espacios de trabajo.

La entrevista, entendida como una situación de interacción social está sujeta a varios aspectos, entre ellos el vínculo que se establezca, ya que si bien las preguntas están preparadas previamente, en el transcurso del encuentro se suceden derivas que pueden hasta sorprendernos y que son a su vez parte del proceso investigativo.

En esta experiencia, a partir de la primera entrevista, a partir del relato de la entrevistada y fruto de los puntos en común que percibí que teníamos, hice una revisión de cómo me estaba ubicando en el trabajo de campo y qué aspectos tenía que mejorar, como investigadora.

Al finalizar la entrevista, conversé con ellas sobre el proyecto de tesis que estaba llevando a cabo y me agradecieron que se pusiera foco en estudiantes mujeres de informática de la DGETP-UTU. Y entonces comprendí lo siguiente: para poner foco en la investigación debería actuar como investigadora. Ya no era su docente o mujer en ese contexto. Volví a entender, como me había planteado al comienzo, antes de entrar al campo, que quien entrevista debe animar constantemente al entrevistado para que narre su historia, procurando no inducir ni sesgar el relato y debe orientar la conversación entendiendo que muchas veces sucede que parecería que se alejan del tópico principal. El entrevistador decide si es pertinente dejar que lo haga porque esa desviación capaz aporta a la narrativa en su conjunto.

Así también, pude constatar que hubo diferencia en el enfoque y en la actitud que tenía en las primeras entrevistas y las que siguieron. En ocasiones en que las entrevistadas se iban de tema, fui más flexible que en las entrevistas iniciales, pues, consideré que lo que expresaban también aportaba al tema. Fui en el transcurso de este proceso, elaborando y modificando algunas apreciaciones que tenía, entre ellas, cómo incidían los pares en su trayectoria y cómo el tema del género surgía sin que yo lo mencionase.

Las entrevistas fueron transcritas textualmente, conservando las expresiones y particularidades lingüísticas de cada narrador. Posteriormente, se procedió al análisis narrativo, identificando secuencias, tramas, núcleos de sentido y configuraciones identitarias emergentes de los relatos.

7.2 Interpretación de datos

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a 15 mujeres que están cursando o están cursaron el Bachillerato de Informática en la DGETP-UTU en algún momento de su trayectoria educativa. Se intentará buscar puntos en común con lo relatado por las entrevistadas y los autores del marco teórico y nuevo soporte teórico, enmarcado en los ejes conceptuales planteados. Para ello se desarrollaron seis apartados con los puntos centrales de las entrevistas, que a su vez coinciden con los objetivos planteados y permiten responder la pregunta planteada al comienzo de la investigación.

Se entrevistaron 15 mujeres que en algún momento de su recorrido educativo cursaron el Bachillerato de Informática de la DGETP-UTU. Las entrevistadas son de diversas generaciones, abarcando desde los 17 hasta los 53 años de edad. Todas ellas cursaron el bachillerato completo o bien algún año de los tres que consta el curso. Todas ellas siguen vinculadas hoy a la informática de alguna forma u otra.

Las entrevistas se realizaron en el lapso de aproximadamente un año, comenzando en septiembre de 2023 y culminando en diciembre de 2024.

En el primer apartado, de acuerdo a los datos estadísticos, como en los obtenidos en la Encuesta 2018 a estudiantes de la Educación Media Superior del CETP-UTU las estudiantes mujeres no eligen el bachillerato de Informática como primera opción. Surge la pregunta entonces: ¿por qué las estudiantes mujeres no eligen el Bachillerato de Informática como primera opción en su continuación de la educación formal?

En segundo lugar, y de acuerdo al planteo del párrafo anterior, se analizará por qué el número de mujeres en informática sigue siendo bajo. ¿Qué razones plantean las entrevistadas?, ¿falta de apoyos?, ¿cuestiones de género?, ¿el enfoque y/o las propuestas en la promoción de estas carreras para mujeres?

En tercer lugar, se ahondará sobre uno de los puntos centrales de este proyecto: El rol docente en la clase de informática, buscando discriminar si las estudiantes perciben que

sus docentes expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo. Aquí también se reflexionará sobre la legitimación de estereotipos de género, interacciones que pueden ser concebidas como acoso o violencia de género, el impacto del lenguaje y la necesidad de apoyos complementarios.

En el cuarto apartado, nos adentraremos en la autopercepción e identidad de la estudiante mujer en la informática a partir de la mirada de otra persona. Más concretamente, se intentará especificar cómo se autoperciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.

En el quinto apartado, se indagará acerca de cómo los discursos sociales que penetran el seno de la sociedad se hacen presentes y legitiman la desigualdad de género en los salones de clase.

En último lugar, dialogaremos acerca del futuro de la mujer en el mundo masculinizado de la informática, sus esperanzas, miedos y certezas.

7.3 Ingreso al bachillerato de informática: una educación (aún) poco atractiva para las mujeres.

La baja participación de las mujeres en el área informática en todos sus niveles ha sido un tema recurrente de este proyecto. De acuerdo a los antecedentes, la matriculación de estudiantes mujeres en el área informática sigue siendo muy inferior a la de estudiantes varones, con un 17% de estudiantes mujeres en contrapartida a 83% de estudiantes varones en 2018, una cifra que se ha mantenido hasta el presente con pocos cambios.

De todas las estudiantes entrevistadas, solo 3 estudiantes eligieron la informática en primera instancia, como primera opción. Una de las entrevistadas, que afirma haberlo elegido en primera instancia, no sostuvo un tránsito educativo continuo, desvinculándose para revincularse unos años después.

Por otra parte, las que manifiestan que la informática no fue la primera opción para seguir su educación formal superior ascienden a un 75%, principalmente destacando como razones principales de su elección posterior del bachillerato de informática, que no les llamó la atención, dudas en sus elecciones y por considerarlo como un terreno de varones.

Si contrastamos este dato con los datos ya planteados en la encuesta de CETP/UTU (2019) y lo expuesto por Tomassini (2019) cuando sugiere que se generan a nivel de la sociedad áreas de conocimiento masculinizadas y feminizadas, observamos que existe un importante sesgo en la elección de carreras científicas y técnicas donde las mujeres son más rezagadas en términos de matrícula.

Estos datos, además, son coincidentes con lo aportado por los informantes calificados entrevistados de la DGETP-UTU, uno de ellos quien afirma que “lo que sí noto, en general, es que no es que no tengamos estudiantes mujeres, es que no nos llegan (...) o sea, no se anotan, no vienen” (ver Anexo). Estos datos, a su vez, encuadran con las diferentes definiciones de perspectiva de género que se plantearon, que la entiende como una construcción social que limita las elecciones y permanencias, entendiendo y alentando como válidas aquellas que se presentan más adecuadas para un género que otro.

La desigualdad de género puede maquillarse ante las miradas observadoras de agentes educativos. Se pueden escuchar en algunos discursos decir que estamos mejor en cuanto a la inclusión de las mujeres en el área tecnológica en nuestro país. Estas cifras, sin embargo, siguen siendo de los pocos datos aportados por esta investigación imposibles de ocultar, que hacen ruido simplemente al entrar a un salón de clases.

7.4 Los números no mienten y las mujeres tampoco: la baja cantidad de estudiantes mujeres en las clases de informática.

De acuerdo con lo presentado en el apartado anterior, el bachillerato de informática continúa siendo un trayecto educativo formal que crea aún reticencia entre las estudiantes mujeres, no solo como posible elección educativa, sino también en lo que respecta a su permanencia y eventual egreso.

En esta dimensión de análisis se examinará cuatro aspectos de profundización, que las estudiantes relataron como posibles causantes de la baja cantidad de estudiantes mujeres por clase en el bachillerato de informática. En primer lugar, el bachillerato de informática como terreno de varones, como un espacio académico que tradicionalmente se ha considerado dominado o exclusivo para los hombres. En segundo lugar, el impacto en las estudiantes de que este espacio siga teniendo una matrícula primariamente masculina. En tercer lugar, la desvinculación de las estudiantes del bachillerato y por último, el impacto de los apoyos y falta de los mismos en las estudiantes.

7.4.1 Terreno de varones

Al ser consultadas las entrevistadas (E) sobre el bajo número de estudiantes mujeres en el bachillerato de informática, la mayoría plantea que lo considera un “terreno de varones”:

“Era raro ver a una mujer haciendo una carrera de informática” E15

“En primero era solo yo” E13

“En el último año era yo sola” E14

“Viste que no hay otras mujeres y es como que te sentís que no tenés que estar ahí” E11

“Las computadoras están como relacionadas a una imagen de un nerd, de informática, el freaky” E10

“Siempre fue un área de hombres, vos escuchas siempre de los hombres que hacen tal o cual trabajo y ganan tanta plata” E8

“En ese momento no era tan común, menos para mujeres” E7

“Era la única mujer” E6

“Me tocó ser sola y me tocó estar con alguna mujer” E4

“En primer año éramos algo como cinco o seis mujeres, en segundo pasamos a ser tres y bueno, en tercero era yo sola, nada más” E3

“Con mi hermana éramos tres en la clase” E1

Estos aportes confirman lo sugerido anteriormente por la bibliografía y los informantes calificados. El planteo de Tomassini (2019) sostiene que “las mujeres continúan siendo pocas y avanzando lento en el acceso a algunos niveles de estratificación de la ciencia académica a nivel mundial” (p.1).

En la misma línea, los inspectores de DGETP-UTU afirman que “la matrícula está fuertemente masculinizada en nuestro sistema, varios estudios y que se han llevado a cabo investigaciones nos demuestran que tenemos una fuerte masculinidad acentuada en las

carreras más tecnológicas, es decir, construcción, informática, mecánica, esas tienen un alto índice de masculinización” (Inspectora de área de DGETP-UTU) y “estuve también charlando con una docente de Florida que me abrió los ojos, ella me decía que las mujeres no se interesaban por la tecnología porque de chica le enseñaban como “nena” (Inspector de área de DGETP-UTU).

7.4.2 Impacto de la masculinización del bachillerato en las estudiantes

El planteo de las entrevistadas, sobre que la informática y más específicamente el bachillerato de informática de DGETP-UTU siga siendo un “terreno de varones”, no pasa desapercibido para ellas, sino que tiene o tuvo un impacto en su sentir. Algunos de los aportes al respecto:

“Como que...yo era una extraña ahí, vos te sentías que no correspondías ahí” E11

“Vi que eran todos varones, habían dos mujeres nada más, entonces ahí como que me congele y le dije a mi papá “me quiero ir” E5

“A mi me daba mucho miedo, primero porque iba sola” E9

“Te sentís un poco rara siendo la única mujer” E7

Lo manifestado por las entrevistadas sobre sus dudas, miedos e incertidumbres una vez inscriptas también nos habla de que el planteo previo sobre que el bachillerato es un “terreno de varones” se confirma una vez al ingreso y en el recorrido, algo que les genera un sentir negativo, que puede conducir a la desvinculación, generando así también la baja matrícula de estudiantes mujeres.

De igual forma, de acuerdo al sexismo benevolente de Connor et al. (2017) perfila a las estudiantes como quienes necesitan protección de varones en el entendido de la sociedad patriarcal, al tiempo que las hace ver débiles y sumisas, reforzando así el conformismo y cumplimiento de roles adjudicados. Se refuerza también el concepto de Bourdieu & Passeron (1979) de Acción Pedagógica, ya que estos sentires de las estudiantes al ingresar al bachillerato de informática (“me congelé”, “me quería ir”, “sentí

miedo") se presentan como una suerte de "castigo" por no adecuarse al rol esperado de ellas como mujeres.

7.4.3 Desvinculación del bachillerato

El abandono surge como una causa mencionada por las entrevistadas para lo que entienden es consecuencia de una baja presencia de estudiantes mujeres en el bachillerato de informática:

"En segundo éramos tres pero se fue una" E14

"Había tres mujeres, una señora de 60 años, otra que tendría 16 o 18 años, y yo. Esas dos abandonaron en un mes y quedé yo" E12

"Al año siguiente, en segundo, esas tres compañeras que tenía dejaron y bueno, quedé yo, la única mujer del grupo" E9

"En primer año éramos algo como cinco o seis mujeres, en segundo pasamos a ser tres y bueno, en tercero era yo sola, nada más" E3

Las estudiantes cuando ingresan, lejos de encontrar pares mujeres, continúan visualizando "el terreno de varones" que entienden como un elemento disuasivo para la inscripción de más mujeres a la carrera. La posibilidad de inscribirse, por sí sola, no significa una cursada efectiva que lleve a la permanencia y al posterior egreso. Tampoco es mencionado por ninguna de las entrevistadas el sentirse parte del lugar, o señalan un sentido de pertenencia con el centro educativo.

Esto hace eco del planteo de Karakuş (2014) cuando refiere a la metáfora de techos de cristal y como las mujeres llegan a sentirse desamparadas y en consecuencia se rinden como resultados de no cumplir con los roles que son esperados de ellas socialmente. También es acorde a lo esbozado por Tomassini (2019) donde se ignora el sinfín de barreras previas que las mujeres enfrentan para lograr puestos profesionales de poder. El ignorarlas es no reconocerlas como existentes, también para las mujeres.

7.4.4 Apoyos como factor que impacta en el ingreso y permanencia

Por otra parte, cuando las estudiantes son consultadas acerca de que las llevó a elegir el bachillerato de informática o bien su permanencia allí, plantean los apoyos de su familia y entorno como un factor clave:

“No estaba muy segura, ahí mi familia me fue guiando” E10

“Mi familia es un gran apoyo que siempre tuve” E6

“Mi entorno siempre fue de no hacer diferencia entre géneros, mis padres me alentaron a seguir algo técnico” E5

Esto lleva a sostener que el tener apoyos externos al bachillerato, personas cercanas con quienes las estudiantes se vinculan hacen la diferencia en el recorrido educativo.

7.4.5 Falta de apoyos

En cuanto a los elementos que entienden pueden resultar decisivos a la hora de la no elección de la carrera, destacan la falta de apoyos y/o la falta de promoción del bachillerato a mujeres:

“Como que no tenía apoyo, no tenía ese lugar” E11

“Se precisa apoyo” E8

“Tiene que haber más promoción de la carrera, que se les muestre informática y no como una opción solo de varones” E10

“No creo que a ninguna niña se le pasa por la cabeza estudiar informática” E9

“Falta más énfasis a la participación de la mujer en la informática” E8

De acuerdo con Delgado et al. (2019)

Es necesario generar mayor visibilidad de las mujeres que son protagonistas en el sector, y que a su vez, les permita fomentar el interés de otras niñas y mujeres para formarse en estas áreas (...) deben generarse condiciones para que tanto niñas como niños puedan elegir libremente qué desean hacer cuando sean adultos” (p.45).

Si pensamos en que deben realizarse cambios para poder promover la igualdad de género, debemos plantearnos estos antes de que las mujeres ingresen a la institución educativa, incluso antes de la inscripción.

De acuerdo a lo relatado por las estudiantes en las entrevistas, el bachillerato sigue teniendo un perfil masculinizado, que no invita a considerarlo como un espacio educativo donde las mujeres, sin apoyos complementarios, pueden pensar en sentirse bienvenidas. Además de la promoción de la carrera para mujeres, como entiende Delgado et al. (2019)

Otro ámbito de acción concierne a la comunicación de la oferta educativa y generar contenidos que trasciendan los estereotipos de género existentes en torno a carreras y orientaciones educativas y puedan motivar el interés de adolescentes y jóvenes por estas áreas (p.45).

Si bien y como se planteará más adelante, hay aspectos internos en el recorrido que deben ser repensados, es fundamental diseñar la promoción del bachillerato de informática para como una opción de estudios no solo para que las mujeres puedan evaluarlo como potencial tránsito educativo superior a seguir, sino también como un espacio que puede ser apropiado por las mujeres y que es posible pensarlo como un “terreno de mujeres” también.

7.5 El rol docente en la clase de informática

La educación informática puede ser un espacio donde se reproduzcan estereotipos de género, particularmente siendo un área técnica e históricamente masculinizada. Sin embargo, también tiene un gran potencial para desafiar y transformar estas desigualdades. Quienes enseñan pueden, de manera involuntaria o consciente, legitimar las desigualdades de género en un salón de clases de diversas formas, perpetuando estereotipos y reforzando roles tradicionales que limitan el desarrollo pleno de estudiantes.

Este eje de análisis se presenta como fundamental para el análisis de esta investigación y está dividido en tres temáticas a profundizar: la legitimación de estereotipos de género, interacciones de estudiantes con docentes que poseen vetas que van desde el acoso a la violencia física y verbal, el impacto del lenguaje verbal y no verbal en las estudiantes a partir de la interacción con sus docentes. Por último, examinaremos la influencia de los apoyos cuando están presentes y el impacto de la ausencia de estos, y sí, se presentan como necesarios para las estudiantes en lo que tiene que ver con las cuestiones de género en el bachillerato de informática.

Esta categoría y respectivas subcategorías permiten responder dos de los principales objetivos planteados en este trabajo de investigación: en primer lugar, discriminar si las estudiantes perciben que sus docentes expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo y, por otro lado, si en este vínculo docente-estudiante se evidencian elementos que favorecen la igualdad o desigualdad de género.

7.5.1 Legitimación de estereotipos de género

El primer eje de discusión de este análisis nos permite identificar en lo aportado por las estudiantes, cómo observan u observaban su vínculo con sus docentes y si identifican en la interacción aspectos que les despertara una inquietud con respecto a su género.

En primer lugar, y lo que se desprende del lenguaje y formas de comunicación utilizado por docentes en la clase, existe una clara inclinación de marcar una diferencia de géneros en la clase, tanto de forma directa como indirecta. En cuanto a la forma directa de evidenciar la diferencia de género entre estudiantes, las estudiantes realizan los siguientes planteos sobre sus docentes:

“Era la única mujer en la clase y el profesor estaba como...bueno, Leticia y compañeros, Leticia y muchachos, y era como que tenía...como que había una separación” E4

“Me acuerdo de un docente que daba una materia específica que dijo que a todas las chicas les había ido mal en el escrito” E10

“Nos decían “dejen que vayan los chicos que ya tienen experiencia jugando juegos, que ellos sí saben” E11

Estos comentarios sobre docentes aparecen para indicar o señalar una forma de instrucción, aclaración o comunicación en el aula que tiene relación con lo académico pero que incluye, vetas de desigualdad de género, marcando la diferencia entre varones y mujeres que es así entendida por las estudiantes. Lo que es más, en lo expresado por las estudiantes también se ve que hay una valoración negativa hacia su género por parte de sus docentes por ser mujeres en un recorrido educativo masculinizado.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, quienes están frente a una clase tienen la función de enseñar y los conocimientos no son realidades intelectuales neutras porque el conocimiento se fabrica en el seno de sociedades y es enseñado por individuos que viven en unos contextos y no en otros (Bach, 2017).

De igual forma, Schaffer (2002) afirma que, y como hemos analizado en los fragmentos extraídos de las entrevistas, “los maestros poseen creencias estereotipadas sobre la capacidad relativa de los niños y niñas en determinadas materias” (p. 254) algo que se traduce en las prácticas educativas, en las diferentes actividades de un salón de clase, influenciando las experiencias de estudiantes mujeres.

Asimismo, también se evidencian en la comunicación otros enunciados por parte de docentes donde es claro que se diferencia un género y otro, utilizando formas de explicar alusivas a un género:

“Me ha tocado que los profesores expliquen cosas informáticas con autos y cosas así” E4

“Si, dan ejemplos de una cancha de fútbol...” E8

“Lo primero que enseñó en pseudocódigo fue como hacer un huevo frito, que es de mujeres por decirlo de alguna manera” E12

“Si dan ejemplos de una cancha de fútbol yo lo llevo al maquillaje o a la ropa” E8

Cuando docentes utilizan en el lenguaje alusiones de género dando a entender que lo masculino es lo predominante o que, la mujer es asociada y relegada al ámbito del hogar

en su entender y por eso considera que un ejemplo de cocina puede ser entendido mejor por una estudiante mujer, no hace más que legitimar las desigualdades de género, reproduciendo las ideas fundadas en una sociedad patriarcal donde los hombres juegan al fútbol y manejan autos y las mujeres cocinan y cuidan a otros como parte de la definición de su identidad como vimos que afirma Moreno Hernández (2009).

Entiende Batthyány (2009) que está latente esa percepción de que las áreas de ocupación de las mujeres se desenvuelven alrededor del hogar, y que las mujeres han sido impulsadas a interesarse por temas específicos dentro de la sociedad humana relacionada con el hogar.

Segato (2016) también afirma que la relación jerárquica que llamamos género como estructura binaria y desigual por la cual la posición masculina secuestra para sí la plataforma de enunciación de verdades de interés universal coloca a la mujer en una posición expulsiva, al margen, resto, particularidad, cuestión de intimidad.

De igual forma, en el contexto educativo y de acuerdo con Bach (2017) “el actuar de una forma que desaliente el planteo de ciertas cuestiones relacionadas al género opera como una suerte de “currículo oculto” (p.68) donde se consolidan la forma y la estructura del discurso y es más fuerte que cualquier contenido innovador, imponiéndose la función tradicional de las instituciones educativas en preparar y disciplinar para los intereses sociales, políticos, económicos e ideológicos patriarcales hegemónicos.

Es interesante el relato de la estudiante sobre el huevo frito porque como ella lo transmite, muestra que entiende que, por un lado, el profesor intenta incluirlas en su explicación, es decir, se da cuenta de que está mal el ejemplo porque perpetúa a la mujer en un rol de ama de casa y no la pone como estudiante en un ámbito académico pero, por otro, ella también reconoce que a las mujeres se las visualiza de esa forma.

También surge la cuestión de lo generacional, como explica una estudiante:

“A mi me trataban con mucho respeto porque era una par por la edad, recuerdo un profesor que decía “señora, tápese los oídos que los voy a retar” E12

Bourdieu (1990) plantea que “las clasificaciones por edad vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse,

donde cada quien debe ocupar su lugar" (p.163), algo que se ve reflejado en lo planteado por la estudiante más grande cuando relata sobre su tránsito por el bachillerato de informática, cuando ella tenía 30 años y sus pares eran menores de edad. Sin embargo, nuevamente observamos como la estudiante intenta disculpar al docente, que en realidad la está categorizando como una mujer mayor, desfasada del resto del grupo y que se debe sentir incómoda por como van a ser "retados" sus pares (por ser mujer, por ser más grande o ambas), no como una estudiante en igualdad de condiciones al resto de sus pares.

Otro aporte de una estudiante donde surge la interrogante delante de toda la clase de por qué eligió estar allí, a ella y a sus compañeras, como si fuera algo novedoso que estuvieran allí.

"Nos preguntaban por curiosidad por qué habíamos elegido esa carrera" E15

Nuevamente, la pregunta docente puede ser desde el interés y no intencional, como entiende la estudiante, pero el desconocer que esa curiosidad acentuada por consultar solo a las mujeres discrimina y perpetúa la desigualdad de género por parte de docentes en sus intercambios reafirma la idea que planteamos al comienzo sobre qué docentes como personas dentro de una sociedad traen consigo concepciones de género implantadas en la sociedad patriarcal que luego se evidencian en los intercambios de clase. No hay un reconocimiento recíproco como sostiene Montañez Fierro (2014) cuando el docente pregunta qué hacen en ese recorrido educativo por "curiosidad", ya que, si se señala y verbaliza la presencia de las estudiantes como sorpresa, se está haciendo lugar a la duda de que la estudiante está en el lugar correcto. Así también, y de acuerdo a la Montañez Fierro (2014), esta falta de reconocimiento provoca daño y estigmatiza, como vemos en los relatos de las estudiantes.

De igual forma, Honneth (2017) con el concepto ya planteado de reconocimiento anticipatorio, entiende que docentes y otras autoridades transmiten a estudiantes sus ideas previas sobre posibilidades académicas a través de discursos, alentándolas a su vez (o no) como personas de posibilidad.

De igual manera, si traemos el concepto de reconocimiento de Arendt (2009) tampoco lo vemos presente en estos relatos. El respeto arendtiano tiene que ver con la posibilidad de reconocer a otra persona como quién, como un ser único y singular, y no sencillamente como un qué, como un sujeto con ciertas capacidades útiles o funcionales. El

reconocimiento no se hace presente aquí y se hace una diferencia de géneros que tiene un impacto importante en cómo se visualizan en su identidad de género las estudiantes.

Estos comentarios, además, nos remontan a lo planteado por Connor et al. (2017) en lo que se refiere al sexismo benevolente, donde las mujeres muchas veces ponderan a los varones que hacen comentarios de este tipo, no viéndolos como ofensivos sino como partes de la masculinidad aceptadas y no dañinas que pueden convivir en la sociedad.

De igual forma, hay una doble narrativa en el análisis hecho por la estudiante sobre el comentario, ella relata su experiencia, pero al contarla incluye la teoría sobre género y desigualdad de género que se da en la sociedad y en la educación. Contar estas experiencias sobre género abarca siempre relatos anteriores y latentes, aunque sean contados desde la experiencia en singular, no configuran simplemente hechos aislados.

Como se planteó, la narrativa nunca es individual o neutra, sino que se asemeja a estar en concordancia con los valores que postula la teoría de la misma y al expresarlo entra en interconexión con otros relatos. De acuerdo con lo sostenido por Butler (2007) y Pérez de Sierra et al. (2016) que se pusieron en diálogo en el marco teórico, el género se construye justamente a través de actos lingüísticos y donde las personas terminan valorando como propias subjetividades que tienen como marco la cultura patriarcal.

Por otra parte, las estudiantes señalan que se presentan intercambios lingüísticos con docentes en la clase que legitiman la desigualdad de género desde la postura de la duda sobre el potencial de las mujeres en el área informática, ponderando a los varones como los que saben más. Aquí se da una doble legitimación: por un lado, la de la diferencia entre varones y mujeres y, por otro, la del varón como el género que tiene mayor expertise en lo técnico-tecnológico, algo fundado históricamente en los accesos a las diferentes carreras como informática y evidenciado en la baja matrícula de mujeres estudiantes que permanece aún hoy. Algunos de los intercambios con docentes que evidencian esta postura:

“Me ha pasado con profesores que me plantean algo y me dicen “no estoy tan seguro de que sea así”...yo tengo un diploma en criptografía aplicada y así y todo te lo dudan, con mis compañeros varones no lo hacen” E6

“Me pasó con algún docente como que le prestaba más atención a las cosas que decían los hombres, lo que ellos dicen es más...importante o lo valoran más que lo que dice una mujer por ahí” E9

Se valora más lo que afirma o presenta un estudiante varón, lo que vuelve a marcar una diferencia, una desigualdad, una duda planteada por docentes sobre si la mujer tiene los mismos conocimientos, sabe igual o más que sus pares varones.

7.5.2. Interacciones que hacen ruido

Esta subcategoría se presenta como la más sensible en el entendido de que no solo hace referencia a las carencias, omisiones, conductas erróneas intencionales de los docentes (todos varones) hacia las estudiantes, sino que también cumple con perpetuar estereotipos de género aún más repudiados si se quiere, legitimando desigualdades desde la violencia, acoso y la incomodidad.

Algunas estudiantes dudaron en realizar estos aportes. Se vuelve a repetir la validación de estas situaciones por parte de varones desde el sexismo benevolente de Connor et al. (2017). Varias dudaban de su percepción de los hechos (dudando de sí mismas). De acuerdo a las entrevistas, casi todas sortearon estas situaciones ignorando la gravedad de lo sucedido y en el caso de denunciarlo ante autoridades del centro educativo manifiestan, fueron ignoradas ellas o sus compañeras, prevaleciendo la versión del docente:

“Imaginate, siendo en su mayoría hombres, que un docente diga “que buena que está la de inglés” en frente a todas nosotras”, todos los muchachos se reían. E2

“A otras se les ponía atrás y les agarraba el mouse, ¿viste? Con la mano de la persona, y dice “ahí, mirá”...con ese profesor era horrible” E1

“Le dije “te equivocaste en el juicio en el boletín, en vez de proactiva pusiste proactivo” y me dijo que así de cautelosa como era yo en el juicio de ella, ella lo iba a ser con mis trabajos así que más me vale no entregue ninguna tarea tarde” E3

“Hablando clarísimo, varios casos de profesores de (dice asignatura) que abusaron de algunas alumnas, personalmente nunca tuve más que el que se hacía el gracioso” E7

“Algún comentario de algún profesor hombre fuera de lugar, o algún mensaje fuera de lugar, me escribía en vacaciones” E15

“Había un profesor que te miraba de arriba a abajo. Saber que como esto que tiene el poder de mirarte como quiera. Entonces ahí me pasaba que me iba vestida normal pero para esas clases me ponía un buzo o algo, porque te miraba con esa cara de depravado” E1

Aquí se nos presentan diversas formas de sexismo hostil, que de acuerdo a Connor et al. (2017) se caracteriza por actitudes y comportamientos negativos, agresivos y despectivos hacia las mujeres. A diferencia del sexismo benevolente, también planteado por Connor et al. (2017) el sexismo hostil implica la creencia de que las mujeres son inferiores a los varones, o bien, que deben ser controladas, reprimidas o subyugadas. Este tipo de sexismo incluye elementos aún más evidentes que el sexismo benevolente, pero que, además, son repudiados socialmente, considerándolos exacerbados, violentos e incluso, criminales.

El sexismo hostil, que se manifiesta en comentarios sexistas, de intimidación, de acoso, de violencia emocional o física, incluye la objetivización sexual, los estereotipos negativos sobre el rol de las mujeres en la sociedad y la justificación de la violencia, acoso o discriminación hacia las mujeres, lo que se evidencia en los ejemplos planteados por las estudiantes que experimentaron este tipo de sexismo en primera persona. Esto se alinea con lo ya presentado por Valcarcel (1993) quien entiende que la violencia se da en situaciones comunicativas y así la desigualdad.

Estos hechos descritos por las estudiantes también entran en lo que Rocha (2009) sostiene como violencia de género, un tipo de violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona sobre la base de su sexo o género que impacta de manera negativa en su identidad y bienestar social, físico o psicológico y que “es el término es utilizado para distinguir la violencia común de aquella que se dirige a individuos o grupos sobre la base de su género” (p.178).

Lo que también resulta llamativo, es cómo estos comentarios, realizados por docentes en un contexto de clase, no se sintieran erróneos por parte de docentes que los expresan, por los pares varones o dirección escolar, por lo que se observa un conjunto de elementos y agentes que validan esta legitimación, no solo sus docentes que los expresan y sostienen (las estudiantes no expresan en ningún momento que los docentes hayan pedido disculpas o reflexionado sobre la situación). La legitimación de la desigualdad de género entonces pasa por diferentes filtros que la van permeando y la validan.

7.5.3 Impacto del lenguaje verbal y no verbal

Como se ha expresado y conceptualizado, los docentes son figuras claves en la formación de actitudes y valores en los estudiantes, por lo que sus creencias y comportamientos, tanto explícitos como implícitos, pueden reforzar o desafiar los estereotipos de género.

La cuestión de la comunicación y el lenguaje surge como un elemento más que puede ayudar a fomentar diversas formas de desigualdad de género.

La comunicación en un salón de clases juega un papel fundamental en la formación de actitudes, comportamientos y percepciones de las identidades de género por parte de las estudiantes. También puede contribuir a perpetuar estereotipos de género, desigualdades y discriminación. Mouffe & Moreno (1993) entienden que hay una unión entre el pensamiento, el lenguaje y el mundo y que es dentro del lenguaje que se construye nuestro presente.

Alguna de las estudiantes plantean el impacto negativo que han tenido ciertos comentarios de parte de sus docentes:

“Me preguntó si yo había venido de traje, pero como en tono de burla, me sentí atacada, me miró mal y se fue” E3

“De la nada, estábamos callados y el profesor dice “¿saben que a la mujer le cuesta más la programación?” yo me callé la boca...solamente le comenté a una compañera que no estaba ese día, se enojó bastante, habló con dirección y obviamente no hicieron nada, entonces la compañera abandonó esa materia...yo me la tuve que fumar” E14

“En mi boletín en vez de decir alumna dice alumno, creativo, en vez de creativa, se refieren a mi como hombre” E3

“Fijate cuantos años pasaron que uno seguía teniendo esos comentarios y todavía tengo esa barrera, porque fueron muchos años que te repiten lo mismo y una se la termina creyendo” E11

Como se expuso anteriormente en el desarrollo del marco teórico y que se cimenta con lo expresado por las estudiantes en sus entrevistas, el lenguaje puede tener un impacto negativo en las estudiantes, las hace cuestionarse y sentirse violentadas, y dudar de su

identidad y sus conocimientos. El lenguaje aparece, entonces, en la desigualdad de género, como un vehículo para cimentar los discursos patriarcales, violentos, estigmatizantes y discriminatorios que pronuncian y transmiten en sus clases quienes enseñan. Una especie de currículum oculto, lo “no dicho” pero que se dice y evidencia igual de otras maneras.

Hay una cuestión de impunidad y de enojo por parte de las estudiantes cuando expresan que “se la tuvieron que fumar”, se sintieron atacadas o bien, entienden que los comentarios son erróneos pero aún así perduran en ellas.

En el caso de las estudiantes entrevistadas, entonces, se evidencia un impacto negativo en los usos del lenguaje por parte de docentes, la mayoría de ellos varones. Conforme a lo comprendido por Gergen (2007) y como se analizó en el marco teórico, el lenguaje es clave en situaciones comunicativas porque su uso puede llevar a “matar”. En el entendido de este análisis, se traduce a que no potencia a las estudiantes a continuar en esta área de formación, no alimenta las ganas de reclamar un lugar que ya les debería ser propio. Las impulsa, erróneamente, a pensar que no son merecedoras de estar ahí, que no tienen el potencial, que ser mujer significa ser inferior al varón, también en el plano académico.

7.5.4 Apoyos presentes y no presentes

Un aporte interesante que hacen las estudiantes con respecto a sus docentes es cuando el impacto por ser mujeres en un bachillerato de informática es positivo y está relacionado con comportamientos o situaciones beneficiosas que han tenido con sus docentes:

“Los profesores que tuvimos como que nos daban para adelante, de que siguiéramos” E5

“Los profesores me incluían en el sentido que decían que se necesitaban más mujeres” E6

“Si no eras bueno en programación es como que te descartaban y te decían “no servís, ahí el rol del docente es importante” E10

“Hay una imagen de una mujer con un montón de libros, no me acuerdo el profesor de que materia pero probablemente haya sido una profesora mujer que te hace investigar el rol que tuvieron las mujeres en la informática, de esa imagen me acuerdo” E9

“Nos hacía hacer un informe sobre la importancia de la mujer en la programación y no hay mucha información de eso” E10

En estos fragmentos se evidencia la importancia del rol docente en un espacio de intercambio positivo, valorando la presencia de las mujeres como estudiantes, buscando estrategias de aula que habiliten la inclusión de las mujeres en un espacio masculinizado. Las estudiantes ven estas conductas como positivas y alentadoras para su tránsito en el bachillerato.

Por otra parte, cuando los apoyos docentes no están presentes en el recorrido, también causan impacto en las estudiantes, pero de forma negativa:

“Una compañera quería hacer soporte y un profesor le dijo “no hagas esa carrera porque no vas a encontrar muchas mujeres cuando salgas a trabajar y ella, obviamente, tuvo que cambiarlo por las dudas” E14

7.5.5. Necesidad de otros apoyos

Otro elemento que surge de las entrevistas es que las estudiantes entienden que quienes enseñan no pueden abarcar todos los elementos que surgen en el período de una clase que involucran la desigualdad de género. Las estudiantes señalan la necesidad de apoyos externos en el aula:

“El profesor no puede regular la clase 100% del tiempo, no está en el recreo” E6

“La planificación debe ser dinámica, que no se vuelva aburrida para que no se vayan los estudiantes” E8

“Los dos primeros años fueron duros, de llorar porque sentís que nadie te apoyaba” E10

Es interesante analizar este planteo desde dos lugares. Por un lado, si los apoyos externos realmente podrían modificar esta situación de desigualdad o legitimación de géneros o bien si les corresponde dirigir o corregir los discursos docentes que legitiman la desigualdad de género. Por otro lado, si estos apoyos estuvieran presentes, ¿eximen a

quienes enseñan en ámbitos educativos formales de monitorear y reflexionar sobre ciertos usos del lenguaje o formas de comunicación en el aula que traen consigo y que pueden contribuir a la desigualdad de géneros? Entendemos que los apoyos externos señalados son tan solo un aporte más, necesarios, sí, pero habría que ahondar en sus roles específicos y la naturaleza de su participación para poder traducir el impacto potencial que tendrían en el acompañamiento de cuestiones de géneros en los centros educativos.

7.6 Autopercepción e identidad de la estudiante mujer en la informática a partir de la mirada de otra persona.

En este apartado de análisis se presentarán diferentes puntos de análisis que permitirán especificar cómo se autoperciben las estudiantes en el bachillerato de informática a partir de la mirada de otras personas tanto de docentes, pares varones, agentes de la educación dentro de la institución, etc. La preocupación por lo que ocurre en el ámbito de la educación y el género se presenta como uno de los emergentes señalados por las estudiantes entrevistadas. En consecuencia, se analizarán aspectos como la concepción de la mujer estudiante en el bachillerato de informática como “bicho raro”, la cuestión generacional, la mujer como mujer desde el entendido de los discursos patriarcales, la idea de que la mujer sabe menos que sus pares varones, la relevancia de la presencia de referentes mujeres en el recorrido educativo informático. Por último, se profundizará sobre pares varones, como uno de los ejes centrales de esta investigación e intentando dilucidar su impacto en el recorrido educativo de las estudiantes.

7.6.1 “El bicho raro”

En referencia al apartado anterior sobre la baja cantidad de mujeres en el bachillerato de informática, las estudiantes plantean sentirse como “bichos raros” cuando transitan el bachillerato de informática, tanto por una percepción que tienen de antemano o bien, por la mirada de otras personas dentro de la institución y durante su recorrido educativo. Algunos de los comentarios expresados evidencian este sentir:

“Antes la persona que estudiaba tecnología era un bicho raro, encima si sos mujer y bicho

raro, sos rarísima” E7

“Por ser mujer directamente resaltamos” E10

“También está esa otra parte de la mujer tecnológica, o tiene una personalidad extraña, o son poco sociales...” E11

“El bicho raro era yo, mujer, mayor” E12

“A algunos les caía mal porque me ha costado adaptarme a la informática y a todo en general” E13

Esta imagen del bicho raro remite a que la mujer está ocupando una posición que le es ajena a la construida socialmente, la que responde a un estereotipo que es asociado con lo educativo también. Asimismo, refleja esa idea de que la mujer está haciendo algo que no le corresponde social y educativamente, validando las bajas cifras de inscripción y cursada a carreras de orientaciones tecnológicas y técnicas. Esto repercute, finalmente, en que la mujer estudiante no se sienta bienvenida en estas áreas, perpetuando así su participación mayoritariamente en carreras de orientaciones artísticas y humanísticas.

De acuerdo con Faulkner (2011) está presente en la sociedad la idea de que las mujeres que realizan carreras técnicas son seres extraños o hasta “extranjeras” porque su desempeño en esos ámbitos genera una incongruencia entre las formas estereotipadas de feminidad y la realización de roles de liderazgo y prestigio.

Otro aspecto que surge del planteo de la mujer en la informática como “bicho raro” es que, una vez dentro de este tránsito educativo, la estudiante mujer parece tener que conformarse a comportarse de determinada forma. Aquí surge la pregunta o duda de cómo referenciamos a las mujeres en la informática, siendo que a los varones se los asocia o llama por el término en inglés “nerds”. ¿Es el nerd siempre un “bicho raro” o es elevado a los niveles de genio, portando una superinteligencia? ¿Vemos a las mujeres en la informática de la misma forma?

Faulkner (2011) afirma que a pesar de conformar el rol y cumplir con todas las características, las mujeres no son vistas por varones dentro de la categoría de “nerd”, siendo este un grupo asociado con características masculinas. Es una forma de exclusión asociada con el tomar un rol que es ajeno, que no es propio y, por lo tanto, ocupa una posición que la sociedad destina para otros, contribuyendo a perpetuar estructuras sexistas.

De acuerdo a lo manifestado por las estudiantes entrevistadas, parecen tener que desplegar un rol invisible, no destacándose más que los pares varones, pero tampoco evidenciando dificultades para adaptarse o ser callada (algo no asociado al estereotipo femenino), ya que eso también las haría destacarse, saliendo de la invisibilidad. Esa invisibilidad por ser el “bicho raro” e identificarse como tal también muestra a la mujer como despojada de apoyos de su mismo género, al verse como un “bicho raro” se compara con el resto de sus pares que son los “no extraños”, “quienes pertenecen”, profundizando así no solo la brecha de género, sino también llevándola a tener que realizar un recorrido educativo donde no se siente que pertenece, pensando en sus recorridos, continuidad y elecciones futuras.

7.6.2 La cuestión generacional

La edad de las estudiantes respecto a sus docentes y pares ha surgido también como una inquietud en las entrevistadas:

“Por la edad quedé como madre de todos ellos, pero los chiquilines me aceptaron” E12

“Hoy estoy en un grupo donde somos todas personas más grandes y no veo esa división, entendemos que estamos en la misma” E6

“Es un tema de que soy más grande, más mandada, yo veo a mis compañeros más chicos, que están creciendo” E8

“Y siempre el problema era que era mayor” E12

Otra cuestión que se desprende de las entrevistas es la brecha generacional entre las estudiantes entrevistadas y sus pares quienes, en algunos casos, poseen una edad cronológica inferior a ellas. Las estudiantes cuentan que ven en sus propios compañeros de clase inmadurez y falta de compromiso con el estudio.

Esta situación nos hace reflexionar desde varios ángulos. Por un lado, podemos decir que la cuestión de la juventud-vejez y de la brecha generacional es un lugar que es otorgado en relación con otra persona. Las personas no son simplemente más viejas que

otras, sino que es este el lugar otorgado por la mirada de otra persona, en este caso, pares educativos.

A su vez, sus pares se distancian de las estudiantes al no reconocerlas como iguales, sino como seres adultas respecto a si. Ensanchando de este modo la brecha generacional y de género. Ante la cuestión del cruce de generaciones, Bourdieu (2000) plantea que “las clasificaciones por edad vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (p.163), algo que se ve reflejado en lo planteado por la estudiante 2 cuando relata sobre el rol que adopta como madre del grupo porque es una mujer “mayor” respecto a sus pares varones. Aquí hay una reflexión crítica doble, no solo hacia sí misma, sino también hacia sus pares. Cuando habla de sus pares, se pone a sí misma como vara de medición, pone en juego su propia experiencia para hablar de la inmadurez, tomando distancia de la generación de la que habla, como viéndolo de afuera, a pesar de que comparte espacios y vínculos con sus pares.

Si lo pensamos desde una perspectiva generacional, se advierte que la categoría jóvenes viene dada en relación con quienes no lo son y está fuertemente marcada por una edad que está determinada por un sin fin de condiciones sociales y culturales, y no estrictamente biológicas. Esa visión que aportan las entrevistadas de mujer-madre por ser mayor, o cuidadora de pares menores, es una representación de la idea de que la mujer a cierta edad cronológica debe cumplir con esos roles. Por lo tanto, las dos visiones coinciden en validar esa oferta y aceptación del lugar ofertado: las estudiantes mismas, como parte de una estructura social donde desde antes de nacer les es inculcado esta visión de la mujer y sus pares, en su mayoría varones, que ven a la mujer desde el mismo lugar, sea estudiante o no.

Otro aspecto generación-género, es que estas estudiantes, si bien tienen una edad cronológica mayor a la de sus pares, son mujeres, y como plantea Margulis & Urresti (1996) “depende del género, del cuerpo, las categorías son procesadas de diferente manera en hombres y mujeres, ya que el paso del tiempo en hombres no es el mismo que para las mujeres” (p.10). Esto también se aplica cuando hacen referencia a los tiempos de estudio, cuidado de los hijos, etc.

7.6.3 La mujer como mujer

Al ser consultadas las estudiantes acerca de cómo fue su vínculo con los docentes y pares en la institución educativa, las entrevistadas dejan ver en sus relatos ciertas

dificultades asociadas a la visión que se tiene de la mujer en la sociedad y por ende, en la educación y cómo esa forma de pensar a la mujer desde su género produce obstáculos en cómo se piensan a sí mismas en lo académico.

Las entrevistadas, mujeres, visualizan los estereotipos asignados a ellas pero también los legitiman. Esta etapa de socialización, donde las personas se vinculan con otras en diferentes ámbitos, es la que Shaffer (2002) plantea como “intensificación del género” que es “el aumento de las diferencias entre los sexos al principio de la adolescencia que se relacionan con la presión creciente para asumir los papeles de género tradicionales” (p. 257).

De acuerdo con Valcárcel (1993) “nadie se llama a sí mismo miserable si no se ha violentado su libertad” (p.192). Las estudiantes, como parte de la sociedad patriarcal, entran en la órbita de la educación formal con una idea aprendida y naturalizada sobre su rol como mujeres, algo que se evidencia en las entrevistas. Una de las entrevistadas se percibe como “más masculina” de lo que ella entiende su género permite, entendiendo que su género debería ser “femenino” o bien que es percibido de esa forma:

“Capaz verme así es chocante pues soy bastante masculina, últimamente he tenido choques por eso” E3

Otra entrevistada ve a la mujer como sensible:

“Nuestra personalidad ya es del lado más sensible” E11

De acuerdo con lo expresado por las estudiantes, se espera que las mujeres sean sensibles, sumisas y representen la belleza de lo puro y “femenino” desde su infancia. Butler (2007) advierte que “el cuerpo sexuado tiene asignado múltiples significados culturales” (p.225). Desde una edad temprano hay una suerte de programación para pensar que el mundo es masculino en las cosas más sutiles, “estamos inclinados a creer que los personajes o los animales que aparecen en los cuentos son masculinos a menos que se diga lo contrario (...) los hombres son personas, pero las mujeres son mujeres” (Fine, 2010, p.260).

Otros comentarios surgen como reconocimiento de un género en desventaja frente al de pares varones, pero también entendiendo y alertando que es una visión externamente impuesta:

“Es algo más que te implanta la sociedad, es como que la mujer se la ve más para sociales, como maestra, profesora, no se la ve atrás de una computadora” E4

“Si hubiese sido hombre, por ahí hubiera tenido un crecimiento más rápido” E7

De acuerdo con Stolcke (2000), la teoría del género introdujo un enfoque relacional según el cual “solo pueden comprenderse las experiencias de las mujeres si se analizan en sus relaciones con varones” (p.30). Esta oposición masculina se impone en toda la sociedad de tal forma que las mujeres son inferiores a partir de la comparación con su contraparte masculina. Cuando las mujeres realizan las mismas actividades que socialmente son otorgadas a los hombres, se las subvalora o masculiniza. Es a partir de la acción pedagógica que plantean Bourdieu y Passeron (1979) entonces, que se estructuran las relaciones de desigualdad, donde la mujer aparece como el género inferior en contrapartida con un otro masculino que domina.

Otra cuestión que surge de las entrevistas y como condicionante social de la experiencia de vida de la mujer es la de la maternidad:

“La cultura que vivimos es bastante machista, se habla mucho de no contrates mujeres porque quedan embarazadas, tienen que cuidar a los hijos” E12

Como se analizó anteriormente en el desarrollo de la fundamentación teórica, Stolcke (2000) menciona a las doctrinas biologistas de la desigualdad como contribuyentes a consolidar la noción biológica de la maternidad.

De acuerdo con Henault et al. (1974) que una de las problemáticas que atañen a la mujer es el hecho de “ser cuerpo biológico en la maternidad” (p. 11). La maternidad es adjudicada a la mujer como un deber, como una función que debe cumplir y que, a su vez, la hace inferior al hombre, ya que pareciera que por ser madres se las invalidara en otros aspectos frente a los hombres, como lo académico.

La maternidad habilita un ámbito para ser consideradas como inferiores a los hombres por su función “natural” como madres, lo que supuestamente las hace incapaces de competir con ellos en términos de igualdad (Stolcke, 2000). Pérez de Sierra et al (2016) entiende que en este sentido es también importante revisar las ideas que tenemos sobre el cuidado femenino tradicional, vinculándolo con la idea de sacrificio, abnegación y el “ser para otro” (p.23).

También se evidenciaron aportes de estudiantes que reconocen a la mujer con una visión machista sobre su comportamiento:

“Hay chicas que van para la pinta, eso siempre fue así, porque les gusta llamar la atención”

E8

Estos aportes nos hacen reflexionar sobre lo que es esperado (y no) de las mujeres y cómo esto es un condicionante para las experiencias y sentires transitados. De acuerdo con Rocha (2009) desde la psicología social, “la identidad constituye la dimensión subjetiva de actores sociales, como se perciben y definen los individuos desde sí mismos en un entorno social” (p.251). Agrega Tajfel (1981) que las personas le otorgan un valor a la identidad por pertenecer a estos grupos, que puede ser positivo o negativo y, por tanto, pueden tener una identidad positiva o negativa también.

Así también, Rocha (2009) entiende que “la relación entre la identidad y el rol de género es muy estrecha debido a que la identidad de género se convierte en última instancia en la experiencia personal del rol de género y este último constituye la expresión pública de la identidad” (p.252).

Estas perspectivas teóricas ya puestas en diálogo se vinculan con el concepto de Capital de Identidad de Coté (1996, 1997) que entiende que la persona utiliza su repertorio de recursos disponibles cuando enfrenta situaciones de autodefinition. En el plano identitario de género, si las estudiantes aplican la información que van recibiendo de sus docentes, sin dudas su autodefinition como mujeres en un recorrido educativo técnico y tradicionalmente masculinizado va a ser negativa, desde la imposibilidad, la carencia, el rechazo y la dificultad. Asimismo, también verán y medirán a otras mujeres con la misma vara, perpetuando la desigualdad de género.

Observamos también en estos relatos el planteo de Connor et al. (2017) sobre el sexismo benevolente. El que la mujer sea visualizada desde lo corporal (en este caso: mujer madre, embarazo, mujer de apariencia masculina) puede llevar a que la mujer se evalúe a sí misma como un objeto de admiración y de evaluación externa, buscando alcanzar ciertos estándares de belleza o de feminidad. De acuerdo con Connor et al. (2017), por el solo hecho de ver a otra mujer ser evaluada desde una perspectiva de sexismo benevolente, una mujer puede aumentar su preocupación en lo que refiere a su apariencia física y su cuerpo.

Por otra parte, este conjunto de esquemas potenciados por la interacción con sus pares y entorno educativo, hace que las mujeres evalúen a otras con la misma concepción (estudiante, refiriéndose a su compañera de quien cree está llamando la atención masculina).

Connor et al. (2017) sugiere que “el sexismo benevolente lleva a las mujeres a comportarse de maneras que confirman los estereotipos de género, incluso cuando no respalden el sexismo benevolente” (p. 307). Así también, esta auto objetivación lleva a las mujeres a ser persistentemente cuidadosas con su apariencia corporal y se esfuerzan por cumplir con los estándares de belleza femenina, mientras restan importancia al éxito en otras áreas (p.304).

7.6.4 La mujer sabe menos

Conforme a lo expresado por las entrevistadas, hay una postura definida de las estudiantes sobre cómo visualizan sus capacidades académicas en el marco del bachillerato y con respecto a sus pares. De acuerdo a sus aportes, la mayoría de las entrevistadas ha evidenciado dificultades en percibirse a la par o mejor en su desempeño académico que sus pares varones:

“Me pasó toda la vida, me pasa hasta el día de hoy que estoy estudiando, que yo misma no creía que era para mí, por no creer que yo era capaz al punto de que no creía que era capaz de empezar programación” E11

“Estudiando siempre pasó que forme grupos con hombres y por ahí yo sentía que la tenían más clara, se me generaba un nivel de inseguridad en la parte profesional, como tratar de alcanzarlos” E7

“Las mujeres como que se echaban un poquito para atrás” E10

“Como que puede ser que venga arrastrando de que...como que las mujeres somos más tontas, como que tenemos muchas cosas en la cabeza y no podemos abstraernos” E12

Las estudiantes señalan múltiples agentes como causantes de esta autopercepción académica autolimitante:

“La sociedad genera que la mujer en la informática sabe menos” E12

“Hubo un escrito que saqué 12 y el profe empezó a hacer preguntas antes de corregirlo y todos mis compañeros no sabían y yo lo sabía todo. Y ahí caí como diciendo pa...re se.

Porque te hacían sentir que vos no sabés” E2

“Primero le prestaba atención a los demás (docente) y después a mi y yo, al final, tenía razón” E9

“Ellos (pares) te tenían que hacer sentir que vos valías menos, como diciendo no sos tan inteligente, porque sos mujer y te regalan la nota...” E1

“Hasta hace cinco años atrás no me daba cuenta de lo que yo sabía, me parecía muy poco comparado al resto, pero creo que generan (pares) eso, en algún momento pensé que no me daba la cabeza” E12

“El comentario de la adscripta diciendo porque no estudiaba otra cosa me hizo dudar de todo mi conocimiento” E13

En el planteo de Day (1997), Faulkner (2011) y Martínez et al. (2019) cuando la investigación en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM) se identifica como un ámbito de desempeño eminentemente masculino, las mujeres que se dedican a ella tienden a desarrollar una experiencia de incongruencia identitaria. Estas acciones, como las planteadas por las entrevistadas, tienden a repercutir en la visualización de sí mismas en el recorrido del bachillerato de informática, que derivan en que se cuestionen si realmente pertenecen en ese lugar.

Las estudiantes dudan de ellas mismas y de sus capacidades, en consonancia con los planteos de Parsons (1968) sobre la identidad y cómo está motivada la acción. Por consiguiente, si formamos una identidad de género donde la mujer estudiante es menos, se la orienta a tomar otro tipo de elecciones, que posiblemente la alejen de recorridos educativos pensados para varones donde sigue prevaleciendo una matrícula masculina y donde se cumplen, en el adentro, estereotipos de género.

De acuerdo con Hyde (1995)

Hay pruebas de que las personas con reducidas expectativas de éxito evitan su participación en tareas difíciles (...) esta diferencia de género puede tener efectos importantes sobre las carreras y logros de las mujeres. Las mujeres hacen estimaciones más bajas de sus expectativas dependiendo del tipo de tareas de que se trate. Las expectativas no son bajas si se refieren a una tarea que se considera apropiada para ellas (...) si la información proporcionada a las mujeres sobre cómo están desemvolviéndose, o sobre sus capacidades, es clara y carente de ambigüedades, sus estimaciones no serán más bajas que las de los varones (p. 100).

Plantea Honneth (2013) que las experiencias de injusticia son fruto de la falta de reconocimiento; el logro del reconocimiento recíproco implica un largo tránsito, no siempre alcanzado, y además conflictivo. Según el autor, alcanzamos la autonomía en la relación con los otros que son significativos en nuestra vida, a través de caminos intersubjetivos al aprender a concebirnos a nosotros mismos por medio del reconocimiento que nos otorgan otros seres cuyas necesidades, capacidades y creencias merecen ser realizadas (p.25). ¿Cómo pueden concebirse autónomas y capaces las estudiantes mujeres si cuando optan por un recorrido educativo masculinizado se las considera inferiores, incapaces, o agentes extraños al ámbito educativo informático?

En consonancia con la base teórica y los relatos de las estudiantes, cuando se las estima como de inferiores conocimiento que sus pares varones, cuando se les cuestiona el espacio y área de estudio elegido por su género, genera en ellas incertidumbre, dudas, cuestionamientos, sentimientos de inferioridad y de una inteligencia inferior a los varones en el área, aun cuando no hay evidencia científica de ello y la única base para esta diferencia, que marcan docentes, pares y una adscripta a través de conductas y del lenguaje es la imposibilidad de un desarrollo pleno académico en el bachillerato informática debido al simple hecho de ser mujer en un área masculinizada.

7.6.5 Referentes mujeres en el recorrido educativo

Un aporte que se repite a lo largo de las entrevistas es como el tener apoyos o referentes marca una gran diferencia en el recorrido educativo. En el caso de que estos apoyos sean de otras mujeres y mujeres que admiran las estudiantes, tienen un impacto positivo aún mayor:

“En el caso de las mujeres docentes que tuve, me trataron muy bien, eran como aliadas”

E12

“Que haya mujeres te incentiva a que vayan más, si yo le comento a una mujer que hago, seguro se va a interesar más, va a averiguar” E8

“No me acuerdo bien que profesor fue pero probablemente haya sido una profesora mujer que te hacía investigar el rol que tuvieron las mujeres en la informática” E9

“Yo no he tenido referentes mujeres...y por ahí te da inseguridad, después también fui creciendo y tuve dos o tres profes mujeres que fueron como referentes en varias materias, porque cuando tenés problemas y tenés mujeres entre los docentes, empiezas a sentirte más segura, “es tremenda gorda, trabaja”” E7

“Nos hicieron un paseo a una empresa y yo vi, por primera vez mujeres trabajando en la informática y me interesó” E5

“En segundo año estábamos juntas y era tipo...nosotras contra el mundo” E1

“También la influencia, de que si tenés alguna mujer de ejemplo, quizás te inspira” E11

“Cuando empecé a tener una compañera mujer, recién ahí pude compartir preocupaciones con otras mujeres” E7

Según Montañez Fierro (2014) “la experiencia de ser cuidado, saberse protegido y querido es un presupuesto necesario para el logro de la autoconfianza” (p.139), algo que se evidencia como necesario para reafirmar a las estudiantes que el recorrido académico elegido es en el bachillerato de informática.

A pesar de las ausencias de otros apoyos, ver a otra mujer en un rol académico al que aspiran, avala esa idea de “ella está allí, yo puedo” o “este camino es el correcto”.

Asimismo, y en contrapartida, cuando no existía apoyo por parte de otras mujeres referentes del centro educativo o bien, las estudiantes evidenciaban comentarios que desalentaban su permanencia o desempeño educativo el impacto era negativo:

“Fueron situaciones con la misma profesora, que después me terminó tachando de altanera por una crítica constructiva que yo le quise dar” E3

“Justo cuando ingreso a estudiar informática, una adscripta me dice: ¿no querés dedicarte a otra cosa mejor?” E13

Surge la interrogante de si la docente en el caso de la estudiante que reclama, hubiera calificado a un estudiante varón de la misma forma. Cuando las mujeres confrontan (en comparación con cuando no lo hacen), se las considera más competentes y, por lo tanto, más calificadas para un trabajo de tipo masculino (Becker et al., 2011); pero debido a que las mujeres que confrontan pierden la calidez percibida como característica naturalizada del género, aún pueden enfrentar sanciones por esta confrontación (Connor, et al. 2017, p.310).

La pregunta de la adscripta, ante esta estudiante, está basada en el género de la estudiante, la pregunta no se la hace a estudiantes varones que buscan inscribirse, sino a una estudiante mujer.

Estos aportes aparecen como claros ejemplos de que “se confina a las mujeres a realizar actividades que, al decir de Bourdieu, se hacen pasar como naturales, son incorporadas y programadas en el interjuego de lo que se transmite por medio del lenguaje, las formas de vida y las concepciones del mundo que se instalan y reproducen” (Inau, 2014, p. 141).

De acuerdo a los aportes de las estudiantes, entonces, se evidencia como fundamental la representación de otras mujeres en el campo de la informática que alienten a las estudiantes mujeres a elegir y seguir en ese camino para el logro académico.

7.6.6 Pares varones

Como parte final de este eje de análisis que es, a su vez, parte central de este proyecto, surge el impacto que tienen los pares varones en las estudiantes en el recorrido educativo en el bachillerato de informática.

Este análisis se presenta como clave entendiendo que hay un impacto en el tránsito educativo de las estudiantes que tiene que ver con lo relacional, tanto con docentes como con sus pares. Hyde (1995) plantea que “la diferencia de género es significativamente mayor cuando los compañeros están presentes que cuando están ausentes” (p. 101). Algunos de los sentires de las estudiantes sobre sus pares varones:

“Por los chicos, también me pasó lo mismo, eran como muy machistas, te decían “no te sale porque sos mujer”, y en realidad el nivel era alto” E10

“Un amigo me dijo, “no, cómo sabés, acá no hay mujeres, la mujer no sirve para esto, entonces yo dije, bueno, me voy a prevencionista y después dije “qué estoy haciendo?”” E11

“La convivencia fue complicada, tuve compañeros que no creían que una mujer tuviera que estudiar informática, que ese no era el lugar” E6

“Para nuestros compañeros, era...te nombraban a vos, todavía al ser mujer, era como que te regalaban la nota” E2

“Yo veo que son pares los que hacen la diferencia” E12

“Estábamos una compañera y yo y otro compañero varón en las olimpiadas de robótica y vino este compañero y le dice a él “¿cómo se siente tener que acarrear el equipo vos?”, otro venía y decía “¡qué raro mujeres y de las únicas máquinas que uds saben son las de la cocina!” E5

De estos planteos resulta pertinente preguntarnos acerca de la concepción de género que traen consigo los estudiantes varones que ingresan en el bachillerato de informática.

De acuerdo a lo manifestado por las estudiantes parecen alinearse a lo que afirma Tomassini (2019) “una división esperada en función del sexo biológico, la división sexual del trabajo, donde se supone que las mujeres hacen mejor ciertas cosas y los hombres otras” (p. 2). Para Bach (2017) el alumnado que se encuentra en la escuela representa un microcosmos de lo que existe fuera de la escuela, y posteriormente llevan allí su manera de entender el mundo y una visión sobre las relaciones sociales. Al respecto, Batthyány & Scavino (2018) afirman que “los estereotipos están presentes en las prácticas cotidianas, en la escuela, trabajo, familia, en leyes, etc” (p.5).

Nuevamente, se cumplen las narrativas históricas sobre la desigualdad de género, que confirmamos con estos relatos también son transmitidas a través de la educación (la mujer pertenece a la cocina, necesita ayuda de varones, etc). Si bien no es parte de esta investigación, sería interesante profundizar acerca de qué agentes son los responsables en perpetuar esta visión en estos estudiantes, si las familias, vínculos sociales, instituciones de formación, etc. o bien todas en diferente medida.

Asimismo, hay un impacto en el actuar de docentes sobre los estudiantes varones, cuando el lenguaje y comunicación de docentes parte de contenidos que legitiman la desigualdad de género, los pares varones visualizan esto como una validación de reproducir con las estudiantes las ideas sobre el género que les fueron enseñadas y que traen consigo a priori.

En concordancia con Tomassini (2019) “los jóvenes no llegan a anotarse a una carrera como tablas rasas, la niñez y la adolescencia son etapas claves para desarrollar hipótesis y expectativas sobre lo que una misma puede y no puede hacer” (p.2), también en línea con las dos etapas anteriores de construcción de identidades planteada por García Aguilar (2015) referente a la construcción de identidades de género. Los pares varones, como estudiantes, no llegan vacíos de contenido de género, sino que en las etapas de asignación de género y conformación de género van gestando ideas que pueden ser erróneas y sumidas en elementos de la sociedad patriarcal.

Sobre esto, una estudiante expresa:

“Lo que más me molestó es que después mis compañeros repetían el mensaje machista del profesor” E14

El impacto se observa desde dos lugares escalonados. Por un lado, el que docentes tienen en los estudiantes varones, quienes, por otro lado, replican el discurso desigualitario en las interacciones con las estudiantes. Se da entonces una doble legitimación de las desigualdades de género, validando una idea sobre cómo ser y estar (y dónde) de la mujer en el ámbito académico.

Otro punto de análisis que resulta más complejo y delicado de procesar es el que manifiestan las estudiantes con respecto a sus pares en el marco de interacciones que se entienden como de acoso y violentas en cuanto al género, en términos de Connor, et al. (2017) sexismo hostil:

“Hasta me manosearon el pecho, y me acuerdo una vez le dije a un compañero y saltó otro diciendo ‘dale, si a vos te gusta, te encanta’... pasé demasiado acoso” E1

“Un chiste de ese modo, en compañeros si” E3

De acuerdo con Connor et al. (2017) “el sexismio hostil sustenta el mito de que las mujeres que se visten provocativamente, caminan solas hasta tarde noche, o inician una actividad sexual, lo están ‘pidiendo’” (p.302). Esto es perpetuado con el planteo de la estudiante, que vivió una situación de acoso y que de acuerdo a otros aportes de su entrevista, la hizo estar más alerta de actitudes de pares, sea en lo académico o laboral, donde también transitó acoso sexual por parte de varones.

Por otra parte, las estudiantes tienen formas de ver estas actitudes desde un lugar, también cuestionándose ellas mismas sobre si hay algún proceder de su parte que tiene como resultado estas conductas por parte de sus pares varones. Según Connor et al. (2017) esto se debe a que las mujeres, al verse reducidas a sus cuerpos o parte de sus cuerpos, pueden sentirse auto-objetivadas y a tratarse a sí mismas como objetos a ser mirados y evaluados (p.304). Esto incluye el aceptar pasivamente comentarios por parte de varones de cuerpos de otras mujeres como “igual no me lo dijo a mí”, ser observada por la mirada de otras personas como “vieja” o bien, el acoso físico y verbal. La mujer es llevada a cuestionar si la conducta de los varones sobre su aspecto físico surge como consecuencia de cómo se presentan ellas mismas o actúan frente a ellos. Así también y con la misma mirada, evalúan a otras mujeres, legitimando la desigualdad de género.

Por otra parte, de acuerdo con Connor et al. (2017) las personas con un nivel alto de

sexismo hostil tienen más probabilidades de estar de acuerdo en que las mujeres tienen una ventaja injusta sobre los hombres en los ascensos, informan más resentimiento hacia esta percibida ventaja y las culpan por la brecha de género. También afirma que los hombres con niveles altos de sexismo hostil reportan menos culpa por la desigualdad de género. Con esta lógica, el hombre también está atrapado en esta estructura de relaciones de dominación, perpetuando de forma inconsciente su papel dominador ya que las relaciones de dominación se sustentan en hábitos duraderos y espontáneos. Esto se legitima en la acción pedagógica dominante como plantean Bourdieu & Passeron (1979), que asegura y perpetúa la dominación de un grupo sobre otros o de una clase sobre otra (p.28).

Sin embargo, y de acuerdo al análisis de este apartado, pareciera que el sexismo benevolente es incluso más perpetrador de las desigualdades de género que el sexismo hostil ya que se presenta como una suerte de curriculum oculto donde se naturalizan acciones que avalan la desigualdad de género pero que pasan desapercibidas. En el caso de situaciones de sexismo hostil, las mujeres estamos más alerta, reaccionamos, hay denuncias y se alerta muchas veces sobre su existencia. En el caso del sexismo benevolente, las mujeres podemos, incluso identificando que hay desigualdad de género, minimizarlo porque no es violento o evidente como el hostil.

Analizando lo relatado por las entrevistadas, este parece ser el caso de su experiencia. De acuerdo con Barreto & Ellemers (2005) y Swann & Bosson (2010) el sexismo benevolente es particularmente difícil de enfrentar porque, a diferencia del sexismo hostil, las personas no reconocen el sexismo benevolente como sexismo y consideran las actitudes y comportamientos vinculares asociados a él como relativamente inofensivos.

Ballarín (2017) afirma también que en términos de desigualdad de género y actitudes relacionadas, algunas de ellas son percibidas de manera más visible, mientras que otras están más invisibilizadas o pueden resultar más sutiles a la hora de ser percibidas (p. 17, 28).

7.7 Discursos sociales que se hacen presentes y legitiman la desigualdad de género.

Este eje de análisis intenta especificar cómo se autoperciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución. Para ello, nos adentraremos en los siguientes

subdimensiones: la mujer como competencia de la mujer, la idea que la mujer debe demostrar que sabe más que sus pares varones, el normalizar ciertos comportamientos de varones, la creencia de que la mujer debe ser quien se adapte a espacios o al género masculino y nunca viceversa. Por último, la cuestión del paso del tiempo como la percepción que el paso del tiempo afecta a las mujeres en diferentes aspectos, como lo social, lo cultural, lo físico y lo psicológico pero no de igual forma que a los varones.

7.7.1 La mujer como competencia de la mujer.

La idea de la mujer como competencia de otra mujer siempre ha sido un tema recurrente hasta la actualidad cuando hablamos de género, feminismos y luchas sociales. Esta creencia, de que una mujer es competencia de otra, incluso por las propias mujeres, a menudo se asocia con el concepto de rivalidad femenina, que puede ser alimentado por estereotipos, presiones sociales o expectativas culturales que promueven la comparación entre mujeres.

En muchos casos, estas competencias se manifiestan en los márgenes de la apariencia física, el éxito profesional, las relaciones interpersonales o incluso la maternidad. Por ejemplo, la presión por cumplir con ciertos estándares de belleza o tener una vida exitosa puede hacer que algunas mujeres se vean como rivales en lugar de aliadas. Esta percepción de competencia no es natural ni inherente al género sino que, sistemáticamente, es el resultado de estructuras sociales que fomentan la comparación y la competencia entre mujeres por su género.

Sin embargo, y a pesar de ser infundada, esta idea de la mujer como competencia de otra mujer y de esa rivalidad también está arraigada en las propias mujeres, lo cual es evidenciado en los aportes de las estudiantes:

“Porque también está la otra, que las mujeres pueden encontrar sus celos” E12

“A veces pasa también que siendo mujer y teniendo otra compañera mujer hay competencia” E10

“Hay chicas que van para la pinta, eso siempre fue así, porque les gusta llamar la atención”

E8

“Siento que con la mujer como que siempre hay una competencia medio escondida” E4

Una de las estudiantes entrevistadas parece manifestar una reflexión sobre que si bien percibe esta competencia con otras mujeres, siente que es un comentario que una mujer no debería tener sobre otra mujer, pero acepta que comentarios de este tipo están presentes:

“También una tiene esos comentarios, bueno, a esas chicas les está costando más” E11

Esto nos remonta a los planteos de Pérez de Sierra et al. (2016) que sugiere que la desigualdad de género es también una cuestión intragénero, está presente en la interna de cada colectivo, no es algo exclusivo de mujeres respecto a varones (p.10).

Este planteo reafirma la idea de que las mujeres también como parte de la sociedad son saturadas hasta el cansancio, con la misma idea de que en la sociedad patriarcal que habitamos las mujeres siguen siendo inferiores a los varones, a pesar de no encontrarse evidencia científica de tal premisa. Es así como la mujer se transforma, para otras mujeres en una especie de enemiga o rival, en el entendido de que no es el género superior y por tanto, si es exitosa o se realiza en aspectos sociales, económicos y académicamente valorados, entonces el recorrido hasta llegar a ellos es dudoso o bien ese lugar es cuestionado desde la desconfianza, aplicando razonamientos machistas en este análisis.

7.7.2 La mujer debe demostrar que sabe más que los varones

Continuando con los estereotipos sociales sobre el género y la mujer, nos encontramos con el obstáculo académico de que la mujer, por el hecho de ser mujer en un área masculinizada, debe demostrar una y otra vez sus conocimientos y que su éxito se debe al estudio y esfuerzo, aún cuando a sus pares varones no se les cuestiona si estudiaron o bien, si están realmente comprometidos con el tránsito educativo elegido. Surge nuevamente la sospecha y el cuestionar y la mujer vuelve a ser puesta en ese lugar donde la hace autoevaluarse y repensar su lugar como estudiante de informática:

“Ahí yo como que me puse que tengo que hacerla ver que se equivoca, así que me puse a esforzarme más” E13

“Tenés que probar que sabés el doble, tenés que demostrar que es tu camino, que estudiaste, que te formaste” E6

“En informática como tu hermana trabaja en informática, salvás todo...” E15

“La sociedad genera que la mujer en la informática sabe menos” E12

“Yo necesitaba el doble de trabajo para creer que lo que yo estaba estudiando... que yo era capaz y que realmente tenía la posibilidad de hacerlo” E11

“Me dio más ganas de demostrar que no tiene nada que ver el ser mujer con lo que puedes desarrollar, pero tenías que demostrarlo” E9

Las estudiantes ven estas conductas de sus pares varones y docentes como un impulso para reforzar sus conocimientos y estudiar aún más, es decir, como algo que puede considerarse positivo y alentador para su formación.

Lejos de ser simples sentires que las estudiantes manifiestan en su experiencia particular en el recorrido educativo, hay un impacto claro que tiene una repercusión en sus recorridos educativos, en sus aprendizajes y en última instancia, en sus logros y posibilidades de éxitos profesionales y académicos futuros. Como vemos en sus relatos, se piensan como inferiores, como estudiantes que deben esforzarse más que el resto, como menos inteligentes.

Shaffer (2002) afirma que estas creencias infundadas que se tienen sobre las diferencias entre los géneros en el terreno de las capacidades cognitivas contribuyen a las pequeñas diferencias de capacidad y, en último término, a la escasa representación de las mujeres en las ciencias y en otras profesiones que requieren habilidades cuantitativas (p. 255). Bach (2017) también hace eco de esto cuando sugiere que

Nuestra formación científica proviene de una visión masculina de la naturaleza (...) para integrar más mujeres a la ciencia debemos saber, ante todo, que las limitaciones están planteadas por la sociedad y que no hay características específicas de las mujeres que les impida elegir trabajar y descolgar en ningún área del conocimiento (p.91).

También está presente en las estudiantes esta suerte de la validación por el género masculino, como si las mujeres deben ser aceptadas para poder hacer un recorrido educativo donde la mayoría de la matrícula es masculina. Este pensar está arraigado en las estudiantes:

“Cuando ellos vieron que yo estaba para la misma, estudiar, no quería que me regalen la nota ni que me hagan elogios, dijeron ta, la sumamos” E2

Al respecto, Shaffer (2002) sostiene que una norma de papel de género es entendida como la más apropiada para los miembros de un sexo que del otro y los “criterios de los papeles de género de una sociedad describen como se espera que se comporten hombres y mujeres, y se reflejan en los estereotipos mediante los que clasificamos a los miembros de cada sexo y respondemos ante ellos” (p.247). Es decir, los varones esperan que las mujeres actúen de determinada forma por su género. Entonces, los pares varones ven a una mujer que se comporta de una forma que evalúan cómo acorde al género, sin sentirse ellos amenazados en su propio género y aceptan este comportamiento. A su vez, la mujer acepta esta validación y la ve como algo positivo. Volvemos entonces a la premisa de Connor et al. (2017) de sexismo benevolente.

Estos aportes son coincidentes también con la definición de acción pedagógica de Bourdieu & Passeron (1979), en cuanto se castiga a hombres y mujeres cuando no se adecuan a los roles construidos socialmente para cada género. La mujer entonces tiene que demostrar que sabe más en el entendido de que la mujer, históricamente no está asociada con un recorrido académico informático y cuando está presente en estos espacios, se la “castiga”, se minimiza su participación, se le hace creer que sabe menos, etc.

7.7.3 Normalización de comportamientos de varones

Cuando nos referimos al título de este eje de análisis, normalizar el comportamiento de varones, aludimos a normalizar conductas tradicionales o estereotipos de género sobre cómo deben actuar los varones de acuerdo a ciertas expectativas sociales y culturales. Normalizar el comportamiento de varones se presenta como un eje a analizar en este proyecto en el entendido de que su relevancia radica no solo en lo educativo, lo que

acontece en un salón de clases con docentes, estudiantes mujeres y pares, sino que esto parece ser un pequeño microcosmos de lo que acontece en la sociedad.

Estos comportamientos a los que hacemos referencia pueden incluir actitudes y acciones que perpetúan la violencia de género, el machismo, la agresividad, el control, el trato despectivo hacia otros géneros, la exclusión o la represión emocional de las mujeres a través de la comunicación.

La validación por parte de discursos sociales y estructuras más amplias, ciertas conductas negativas se han considerado “normales” o incluso aceptables dentro de ciertas normas de masculinidad. Además del sexismo benevolente de Connor et al. (2017) que se evidencia en las conductas de docentes y pares hacia las estudiantes de acuerdo a lo que ellas relatan, también están presentes en sus comportamientos el sexismo hostil o bien, una mezcla de ambos.

Algunas de las experiencias que comparten las estudiantes de este encuentro entre estos dos sexismos, proveniente tanto de pares varones como de docentes:

“Algún profesor si me mandó algún mensaje fuera de lugar, nunca más le conteste y no me volvió a escribir” E15

“Me decían “si a vos te gusta, te encanta” como diciendo que una demostraba..” E1

“Yo tenía profesores que bromearan pero nada más, prefiero ignorarlos” E14

Aquí también se manifiesta como interesante que las estudiantes justifican estas actitudes o entienden que pueden remediar estas acciones actuando de determinada forma. En ningún momento plantean estas acciones desde el horror, la incredulidad o que lo que acaban de experimentar es una actitud repudiable. Es decir, es algo que está arraigado en las estudiantes como mujeres, justificar acciones de varones y visualizarlas como “de varones” y no como comportamientos violentos, de acoso sexual o de desigualdad de género.

Lo mismo sucede con los “chistes” que hacen los varones, de los que muchas veces las mujeres son protagonistas y oyentes. Al respecto, una estudiante expresa:

“Yo lo entendía como chiste, que tenían entre ellos para hacerse los graciosos” E5

Este tipo de sexismo benevolente está instalado en la sociedad como algo “normal”, validado por varias etapas. Primero, por la premisa dentro de una sociedad patriarcal que estas conductas y formas de comunicación son aceptadas. Segundo, por quienes las reciben, las mujeres, que muchas veces se sienten programadas para responder de una forma que se muestra el descontento pero no desde el reclamo, fastidio o una respuesta contundente, sino desde esa premisa de que estas actitudes están aprobadas y naturalizadas en la sociedad y no cuestionamos que estén mal o si lo están, no son graves y podemos convivir con ellas.

Otro concepto presente en los relatos de las entrevistadas y que se engloba en los discursos sociales acerca de los géneros y sus infundadas diferencias, es la idea de que los varones están constituidos física y psíquicamente de forma diferente a las mujeres y, por lo tanto, programados para actuar y pensar distinto. De acuerdo con las estudiantes:

“Entre varones tienen otra forma de hablar” E10

“El varón es más simple” E10

“El hombre capaz es una máquina... tendremos que esforzarnos más porque sino, no se va a romper nunca” E11

“Yo veo que mis compañeros varones son más mandados y por ahí eso va alineado a que tengan un crecimiento un poco más rápido, como que se mandan más” E7

Esta idea que está implantada en los discursos sociales, donde la mujer es el sexo débil en contrapartida con los varones, que pareciera, todo lo pueden, se encuentra presente también en las estudiantes.

Otro aspecto interesante con relación a normalizar los comportamientos masculinos aún en un espacio que podría considerarse neutro como es la educación, es la creencia extrapolada de la sociedad donde el varón cuida o debe cuidar a la mujer. La creencia de que el hombre debe cuidar a la mujer es una idea profundamente arraigada en la sociedad patriarcal, basada en estereotipos de género tradicionales que asocian al hombre con la

figura del protector, proveedor y responsable de la seguridad de la mujer, mientras que la mujer es vista como la que debe ser protegida o cuidada. De acuerdo con las estudiantes:

“Los chiquilines veo que están haciendo eso, salvándola, defendiéndola también, cuando hay alguien que hace un comentario” E12

“Siempre me sentí cuidada por mis compañeros” E9

“El te protegía por ejemplo, si un compañero se desubicaba o algún profe, el te iba a cuidar” E10

Esta idea del varón como un ser imprescindible para que la mujer pueda funcionar en sociedad no hace más que reforzar los roles de género tradicionales, crear una desigualdad en cómo los diferentes géneros se vinculan, y desvalorizar a la mujer como personas autónomas y que, por el contrario, son seres débiles. En la educación, y más específicamente en la educación tecnológica, genera una suerte de estancamiento en cuanto a la igualdad de género, ya que no permite cuestionar los roles impuestos y la estudiante mujer sigue estando en inferioridad de condiciones respecto a sus pares varones.

Asimismo, y como una fuente de validación y/o castigo de incumplimiento de los roles esperados, los varones también son cuestionados si no realizan esta legitimación de la desigualdad de género.

Retomando el concepto de acción pedagógica de Bourdieu & Passeron (1979), en donde las acciones esperadas de cada género son valoradas y, por el contrario, las que salen de esa norma, son castigadas, el hombre también aparece atrapado en esta estructura de relaciones de dominación perpetuando de forma inconsciente su papel dominador sustentando en hábitos duraderos y espontáneos (p.28). Pérez de Sierra et al. (2016) al respecto señala que se espera que “un hombre “de verdad” no llora, no sienta miedo, sea controlado, no se desborde en emociones ya que eso se considera “cosa de mujeres” (p.14).

En el análisis de estos aportes también observamos una suerte de infantilización de la mujer, como un ser que debe ser protegido del mundo, identificadas como quienes requieren cuidado y no pueden tomar decisiones ni conducirse de manera autónoma, reduciendo sus posibilidades de desarrollo y logros. Esta infantilización de las estudiantes

actúa como forma de invisibilización de lo académico y en su rol profesional, degradándolas simbólicamente en relación con pares varones.

7.7.4 La mujer se debe adaptar

La premisa de que la mujer debe adaptarse a los espacios, especialmente a los masculinos y no viceversa, es una concepción profundamente arraigada en las normas de género tradicionales que asume que los espacios, roles y actividades asociados a los varones son los que se deben seguir y en los cuales las mujeres deben encajar o ajustarse para ser aceptadas.

En los planteos hechos por las estudiantes, encontramos presente nuevamente elementos del sexismo benevolente y del sexismo hostil de Connor et al. (2017), este último casi ignorado por las estudiantes o bien, retratado por ellas como conductas inofensivas y que, nuevamente, pueden manejar.

“Si vos te hacías respetar, no te pasaba nada, capaz aclarar que tenías pareja, mira, tengo novio, no me gustas” E15

“Una compañera habló con dirección y comentó la situación y obviamente no le hicieron nada, entonces esa compañera abandonó la materia” E14

“Creo que eso lo logro también con la personalidad que tengo también, yo no me iba a dejar avasallar si me llegaban a denigrar o algo de eso, porque iba de frente” E12

“El proceso de maduración de los chicos también es otro...” E10

“Salir afuera era me tengo que adaptar a todo lo que esperan de mi” E6

“Yo creo que la mujer tendría que ya querer entrar a la carrera” E4

“Me ha tocado ejemplos de autos y cosas así pero a mi personalmente no me molesta” E4

También está presente la idea de que “como no me pasa a mí”, “no es tan grave” o bien “yo tengo otra personalidad”, más fuerte, mejor parada, más “masculina” entonces “puedo hacerme respetar y sobrevivir como mujer en un terreno de varones”. Esto lo

describen en contrapartida con las estudiantes que no y ven claras repercusiones de ser lo opuesto.

Los aportes de las estudiantes sobre cómo entienden debe ser la personalidad de una mujer que realiza un recorrido informático:

“Una de mis compañeras es muy tímida y eso te pone en desventaja” E3

“También era ser mujer y hacerte respetar” E1

“Yo creo que caía bien porque tengo una personalidad bastante fuerte, vos me descansas, yo te descanso, ¿entendés?” E2

“Si dan ejemplos de una cancha de fútbol, yo lo llevo al maquillaje o a la ropa, capaz otra chica...” E8

Por consiguiente, la mujer que no se adapta a estos parámetros, se pierde, se desvincula de la carrera. Sería interesante conocer las causas reales de abandono de las estudiantes mujeres que no continuaron con el recorrido educativo, más allá de lo que plantean sus compañeras hoy, escuchar en sus relatos las causas que las llevaron a desvincularse del bachillerato de informática de forma permanente para elegir otros recorridos académicos o laborales.

7.7.5 La cuestión del tiempo

La cuestión del tiempo se presenta como un eje de análisis fundamental en este trabajo de investigación, en cuanto surge como un obstáculo más para las estudiantes en su recorrido educativo. De igual forma, el planteo del tiempo y su paso cronológico se entiende en referencia a una comparación, que muchas de las estudiantes hacen respecto a los estudiantes varones.

Esta cuestión del paso del tiempo y la brecha generacional para las estudiantes con respecto a sus pares presenta elementos que son socialmente creados y no necesariamente biológicos. Pareciera que el tiempo de la mujer en determinadas situaciones transcurre más lento y en otras más rápidas con respecto a sus pares varones.

“No le puedo sacar tiempo de calidad a mi hija para el trabajo o para el estudio” E8

“Los cambios en la sociedad son lentos, paulatinos, estoy viendo que se tratan como iguales en conocimiento, mucho mejor” E12

“La transición es muy lenta para que se entienda que la mujer no es solo la de trabajar en cuestiones estéticas, sino que justamente somos personas” E11

“No es lo mismo una persona que está empezando ahora cuando tiene otras preocupaciones, otros tiempos que desde chico o adolescente estuvo con una computadora o en el sector informático” E11

“El proceso de maduración de los chicos es más lento” E10

“Yo creo que por ahí los tiempos están cambiando, cada vez hay más mujeres, aunque sigue esa segmentación, porque igual los roles para mujeres tienden a ser de segunda, no tan destacados” E7

“Al principio por parte de los alumnos, de decir “¿qué hace esta vieja acá? Porque a los 30 años ya sos una vieja para ellos” E12

La representación de la mujer desde lo generacional también indica una forma de legitimar la desigualdad de género, entendiendo que el paso del tiempo no se evalúa igual socialmente para varones que para mujeres. Entonces, si bien la estudiante tenía en ese momento la misma edad biológica de algunos docentes, como plantean Margulis & Urresti (1996) “depende del género, del cuerpo, las categorías son procesadas de diferente manera en hombres y mujeres ya que el paso del tiempo en hombres no es el mismo que para las mujeres” (p.10). Esta estudiante hace mención en su entrevista a cómo se casó, tuvo hijos y luego retomó sus estudios. También en el caso de la estudiante que percibe que los tiempos de cambio que benefician a las mujeres son lentos.

La metáfora de las carreras académicas como laberintos de Tomassini (2019) también se nos hace presente aquí en el entendido que los obstáculos y tiempos de los recorridos académicos no son los mismos para todos los géneros.

7.8 El futuro de la mujer en el mundo (aún) masculinizado de la informática.

El siguiente y último eje de análisis tiene como fin conocer las incertidumbres y certezas que presentan las estudiantes sobre su presente y futuro en la informática.

Si bien existen y se siguen generando políticas para reducir la desigualdad de género en todos los ámbitos, todas las estudiantes han reconocido en sus entrevistas que la desigualdad de género sigue latente, aunque cada una la percibe de diferente forma, lo que impacta en cómo transitan sus recorridos educativos y laborales presentes y sus expectativas a futuro como mujeres en la informática.

Estos sentires de las estudiantes fueron divididos en tres sub-categorías: certezas, entendiendo esta sub-categoría como las ideas que las estudiantes poseen de acuerdo a su experiencia personal y cómo se visualizan en el área informática con respecto a pares varones.

En segundo lugar, miedos, entendida como una sub-categoría que abarca sentires presentes sobre transitar ahora y a futuro un recorrido educativo que sigue siendo predominantemente masculino.

Por último, esperanzas, como una sub-categoría donde las estudiantes, a pesar de visualizar un camino a futuro complejo y signado por experiencias pasadas, sienten confianza en los tiempos de cambio en las cuestiones que hacen a la desigualdad de género.

7.8.1 Ciertezas

A partir de lo compartido por las estudiantes, se observa una relación entre lo que sienten como certezas a partir de sus experiencias, la mayoría signadas por la desigualdad de género en sus recorridos educativos y aquello que, a su vez, es legitimado socialmente. Sobre la certidumbre de su futuro en la informática expresan lo siguiente:

“Si, te descuentan del sueldo y todo, donde más veo mujeres en una empresa de informática es haciendo limpiezas o de secretarias” E13

“No tenemos la misma aceptación que los hombres” E14

“La proporción de mujeres sigue siendo baja” E10

“Cuando nos llamaban a mí y a un compañero para arreglar algo, confirmaban con él a ver si lo que yo había dicho estaba correcto” E9

“Laboralmente lo seguís viendo, todo lo que viste en la educación” E11

Hay una continuación del sentir en el recorrido educativo que se traslada a tránsitos posteriores, educativos y laborales, donde confirman que la desigualdad de género, por ser mujeres, se mantiene.

Las certezas que presentan las estudiantes con respecto a su futuro laboral parecen ser fundadas, no sólo por la experiencia personal, sino también por las concepciones teóricas.

Delgado et. al. (2019) afirma que, en el plano laboral, las mujeres deben estar alerta a situaciones de acoso por el simple hecho de ser mujeres y elegir una orientación profesional técnica, aún cuando el ámbito laboral puede percibirse como neutro al género, allí también se reproducen estereotipos.

Así también, Tomassini (2019) sostiene que en lo laboral se visualiza “una división esperada en función del sexo biológico, donde se supone que las mujeres hacen mejor ciertas cosas y los hombres otras” (p. 2).

Bach (2017), por su parte, entiende que “así hemos sido construidos socialmente y nos seguimos construyendo a partir de nuestras posibilidades y las elecciones (...) los seres humanos somos situados/as y sexuadas/os.” (p.30).

7.8.2 Miedos

Las certezas dan espacio a miedos que se generan por la incertidumbre de poder conseguir trabajo en el rubro elegido por ser mujeres. Siempre juegan obstáculos a la hora de conseguir trabajo en un rubro específico, que va desde la formación académica hasta disponibilidad horaria, presentación personal, etc. Sin embargo, cabe preguntarse si los varones alguna vez se preguntan si van a poder conseguir trabajo por el solo hecho de ser varones. Las estudiantes, con relación a esto, explican lo siguiente:

“El camino es más difícil por ser mujer, aceptan más a los hombres” E14

“Yo creo que si estás en igualdad de condiciones entre un hombre y una mujer ingeniero de sistemas, van a contratar al hombre, porque te da más seguridad culturalmente” E12

“Se nota a la hora de buscar un trabajo, tienes que probar que sabes el doble” E6

Varios de los aportes de las estudiantes sobre la posibilidad efectiva o dificultad de conseguir empleo nos lleva a plantearnos si las mujeres piensan en el acoso, desigualdad en la distribución de tareas, cuestionamientos sobre procedimientos y resultados, entre otros como obstáculos laborales, o visualizan estas cuestiones desde la naturalización de estas conductas también en el plano laboral. En otras palabras, naturalizar el hecho que les va a pasar por ser mujeres.

Otra posibilidad es que vean el futuro laboral en etapas, primero conseguir efectivamente empleo y luego sortear otros elementos que, al igual que la posibilidad de exclusión a acceder puestos de trabajo por ser mujeres en un rubro masculino, corresponden a la desigualdad de género.

7.8.3 Esperanzas

A pesar de lo sombrío que parece el camino de búsqueda laboral, crecimiento profesional y académico, algunas estudiantes mantienen la creencia de que en el futuro, se verán cambios positivos al respecto de la desigualdad de género, que serán de impacto en sus proyectos a corto y largo plazo.

“Yo creo que los tiempos están cambiando, que cada vez hay más mujeres” E7

“A futuro lo veo muy prometedor, creo que para cuando yo pueda empezar a trabajar voy a estar muy bien” E5

Esto va en línea con la metáfora antes planteada sobre techos de cristal. Tomassini (2019) entiende que esta metáfora se enfoca en la presencia de barreras absolutas y no en las que enfrentan las mujeres para construir sus carreras.

Como estos sentires de las estudiantes, hay argumentos que entienden que los tiempos están cambiando en cuanto que algunas mujeres llegan a puestos de jerarquía, negando así que existan obstáculos intermedios y posteriores al acceso.

Esto puede también interpretarse con lo que afirma Segato (2016) sobre que la violencia contra la mujer es arrinconada y confinada por la imaginación colectiva en el compartimiento de lo doméstico, privado y particular y que el espacio laboral no da espacio a estas cuestiones. Es de entender por lo aportado por las estudiantes que algunas se amparan en esta línea de pensamiento, donde el acceso es condición suficiente de igualdad de género y donde obstáculos posteriores parecen difuminarse.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente y último capítulo expone las conclusiones y recomendaciones de este trabajo de tesis, las cuales derivan del trabajo de campo, análisis de entrevistas, datos de informantes calificados, y del diálogo con las diferentes perspectivas teóricas discutidas con el fin de que se le pueda dar continuidad a esta línea de investigación, así como mostrar los beneficios obtenidos.

8.1 Conclusiones

Este trabajo de investigación parte de una premisa fundamental, sustentada por la teoría presentada: la desigualdad de género existe en la educación.

Adentrándonos en el análisis de las entrevistas a estudiantes mujeres, encontramos que su participación en el bachillerato de informática de la DGETP-UTU sigue siendo baja, con solamente $\frac{1}{4}$ de las entrevistadas apostando en primera instancia a esta ruta de estudios, lo cual coincide con los datos de informes presentados y de informantes calificados.

De acuerdo con todas las estudiantes, la cursada de las diferentes asignaturas, ha sido casi exclusivamente con pares varones y solamente, en algunos casos, con una o dos compañeras mujeres más.

También está presente en las estudiantes la idea de antemano de que el bachillerato de informática es un terreno de varones, algo que las lleva a repensar su elección, a sentirse poco acompañadas, con miedos y hasta extrañas, a pesar de que esta orientación sea de su preferencia prioritaria.

Esta masculinización de la matrícula repercute también en la imagen que construyen las estudiantes del estereotipo de quien estudia informática, entendiéndolo como “el nerd”, en el sentido del varón sabelotodo.

Por otra parte, cuando las estudiantes tienen compañeras mujeres en la clase, se sienten acompañadas en su recorrido educativo, comparten preocupaciones y sostienen mejor la continuidad educativa.

Con relación al objetivo general, sobre el análisis del impacto en estudiantes mujeres del vínculo docente-estudiante y estudiantes-pares con respecto a la transmisión,

reproducción o cuestionamientos de género en el marco del bachillerato de informática de DGETP-UTU, se entiende como pertinente señalar lo siguiente:

A medida que el desarrollo de este trabajo fue avanzando y conforme se analizaron las entrevistas de las estudiantes que cursaron el bachillerato de informática en algún momento de su tránsito educativo se pudo confirmar otro presupuesto que hace a la interrogante principal de este proyecto: docentes y pares tienen un rol fundamental en la legitimación de las desigualdades de género en la educación técnica-tecnológica. Al respecto, se concluye que:

La mayoría de las estudiantes entrevistadas percibe en sus docentes actitudes o elementos del vínculo que legitiman la desigualdad de género en el bachillerato de informática. Son señalados en el análisis tres aspectos determinantes donde se presentan estas conductas:

En primer lugar, quienes enseñan utilizan formas de presentar la propuesta de trabajo con señalamientos que incluyen a las mujeres desde lo despectivo y poniéndolas en la posición de mujeres de acuerdo a un discurso patriarcal discriminatorio. No actúan de igual forma con los estudiantes varones, quienes aparecen en las dinámicas de aula como quienes poseen el conocimiento y son privilegiados por sus docentes. Cuando las estudiantes terminan una tarea antes que sus compañeros varones, se cuestiona si realizaron de forma correcta la actividad, corroborando con los pares varones que el resultado sea el mismo.

Las estudiantes son clasificadas por sus docentes, no solo por ser mujeres, sino también por su edad cronológica, sus supuestos intereses por su género, por ser minorías en cuanto a la matrícula y por lo que docentes suponen de antemano que saben hacer o no.

Por otra parte, y en la misma línea, cuando docentes parecen intentar ser inclusivos con las estudiantes mujeres, también están discriminándolas y perpetuando la desigualdad de género, preguntándoles, por ejemplo, por qué eligieron ese bachillerato. No se alienta a las mujeres a elegir un recorrido técnico-tecnológico y cuando efectivamente lo hacen, son señaladas por hacerlo.

En segundo lugar, la forma en la que se vinculan algunos docentes (varones) con las estudiantes generan situaciones de alarma, que son presentadas por las estudiantes como incómodas, de acoso, violentas y denigrantes a su género. Algunas estudiantes no se inquietan por estas interacciones y las solapan como si fuesen propias de los varones,

generando una desigualdad de género que es avalada y perpetuada por dos filtros (primero por el docente y luego por la estudiante mujer).

Por último y en tercer lugar, el lenguaje y comunicación en el aula utilizado por docentes de las diferentes asignaturas del bachillerato de informática perpetúa las desigualdades de género en la educación, desde dos lugares: primero, en el sentido de que las estudiantes entienden que algunos intercambios con docentes (la mayoría de ellos varones) surgen desde el estigma, la ignorancia y la discriminación por cuanto son estudiantes mujeres en un tránsito educativo masculino. Segundo, estas formas de comunicación se presentan también como una forma de validar los discursos de desigualdad de género ante estudiantes varones quienes no presentan objeciones al respecto y que, por sus comportamientos, actúan de forma consonante con sus docentes.

Asimismo, el lenguaje y formas de comunicarse de docentes impacta en cómo las estudiantes se perciben, quienes entienden que esos usos del lenguaje no las representan, las hacen sentir inferiores con respecto a sus pares varones y también dudar de sus capacidades por ser mujeres en un tránsito educativo masculinizado.

En referencia a los pares varones y el impacto del vínculo con las estudiantes mujeres en el recorrido educativo y en referencia a cuestiones de género, se concluye que:

Los pares varones cumplen en naturalizar y legitimar mediante sus conductas las desigualdades de género presentes en la sociedad patriarcal desde diferentes lugares:

Para empezar, traen ideas preconcebidas y erróneas, sin fundamentación científica alguna de lo que es ser mujer y que los lleva a interpretar que el lugar de la mujer no es en el bachillerato de informática.

Esto se ve reflejado en cómo se proponen evaluar la actuación de sus compañeras mujeres en términos académicos y de relacionamiento con otras personas de la institución. El comportamiento de los compañeros varones se manifiesta, en los casos presentados por las entrevistadas, como hostil, que perpetúa las desigualdades de género y en algunos elementos de la interacción las entrevistadas señalan acoso y violencia por parte de sus pares.

Los pares varones, asimismo, validan las ideas que traen preconcebidas sobre el género desde dos lugares que oscilan entre el sexismó benevolente y el sexismó hostil sugerido por Connor et al (2017): por un lado, avalando con el silencio y repitiendo en otras instancias los comentarios machistas y discriminatorios hacia las mujeres que hacen sus docentes. Por otro lado, su actuación en clase es más valorada por los docentes que la de

sus pares mujeres, alentando también a que sientan esa reafirmación que el género masculino es superior y las mujeres inferiores en este recorrido educativo. Tampoco en estas instancias parecen presentar argumentos o descontento en contra del actuar de sus docentes frente a sus compañeras mujeres. Ambas acciones repercuten en las estudiantes, quienes cuestionan su lugar en la informática, sus conocimientos y capacidades académicas en general.

En este trabajo de investigación se ha privilegiado la percepción que las estudiantes tienen de sí mismas y la identidad de género que se construye a partir de su ingreso en el bachillerato de informática, con una matrícula predominantemente masculina. Se han interpretado los relatos de las estudiantes con respecto a la pregunta de cómo se autoperciben en el área de informática a partir de la mirada de otras personas, con los siguientes resultados:

La forma en que docentes, pares varones y otros actores se vinculan con las estudiantes tiene un fuerte impacto en cómo se autoperciben como mujeres estudiantes en el recorrido educativo informático.

La estudiante mujer se identifica con el estereotipo machista de mujer en un ámbito masculinizado, visualizándose como portadora de menos conocimientos que sus pares varones e inferior en términos académicos en general y, por tanto, siente que debe esforzarse por demostrar que sabe más.

Cuando lo opuesto sucede, que las estudiantes no cuestionan sus propias capacidades y expresan verbalmente que tienen los mismos conocimientos o incluso aún mejor formación previa que sus pares varones, también entran en un dinámica discriminatoria. En esta práctica, sus pares varones y docentes asumen el rol de validar, con comentarios que ellas entienden como positivos, que efectivamente tienen capacidades adecuadas para realizar ese recorrido académico.

Es así como también son validados comportamientos de varones, sean docentes o estudiantes que tienen que ver con la desigualdad de género, posiblemente porque las estudiantes también traen consigo estas ideas sobre la mujer con respecto a varones. Las estudiantes justifican acciones e intercambios comunicativos de varones y los visualizan justamente como “de varones” y no como comportamientos violentos, de acoso sexual o de desigualdad de género.

Las estudiantes sienten que deben adaptarse a este ámbito educativo (y no viceversa) y aquellas estudiantes que no lo hacen son débiles y no sirven para estar ahí. Es

decir, se evalúan con la misma vara que lo hacen sus pares varones, docentes y otros actores educativos.

Las estudiantes no se sienten en igualdad de condiciones que sus pares varones, en cuanto a que sus tiempos, rutinas, y responsabilidades por ser mujeres ya las pone en desventaja en lo académico.

La cuestión del tiempo también surge como parte de la autopercepción que hacen las estudiantes de su identidad. Si tienen más edad cronológica que sus pares varones o igual a la de sus docentes, se visualizan desde el rol de protectoras, madres, cuidadoras, algunas respetadas por ser más grandes pero en desigualdad de condiciones.

Estas nociones de las estudiantes fomentan la idea sin base científica de que el varón está constituido de forma diferente y, en conclusión, hace mejor ciertas cosas que las mujeres (ser más simple, más decidido, más fuerte). Por otra parte y en este sentido, se pondera el protagonismo del varón como quien debe velar y cuidar a las mujeres, como protector, incluso en un ámbito académico cuando, en realidad, es todo lo opuesto. La estudiante, entonces, se vuelve mujer, infante, desprotegida, prolongando un rol pensado desde la desigualdad de género.

Las estudiantes también se colocan en la posición de cuestionar la razón de por qué otras estudiantes mujeres están allí y si sus razones son válidas a su entender. De igual forma, evalúan los comportamientos de sus compañeras desde la desigualdad de género, es decir, cómo entienden que se debería comportar una mujer en un recorrido educativo masculinizado de acuerdo a los discursos patriarcales. Esto lleva a que entre algunas estudiantes se genere competencia, sospecha, recelo y aislamiento.

Por otra parte, y como una especie de círculo, la identidad de género parece jugar también un rol en las elecciones de las estudiantes sobre su recorrido académico, si entendemos la identidad de género desde el planteo de Butler (2007), como un constructo cargado de una historia personal y cultural. Los entornos sociales y académicos donde las estudiantes se desenvuelven y desarrollan esta identidad ya vienen plagados por la desigualdad de género (ver fases de García Aguilar, 2015). La elección del bachillerato de informática y el impacto del vínculo con sus docentes y compañeros varones le dan una continuidad a estos espacios, siendo un ámbito donde también está presente la desigualdad de género. Tampoco se les augura un recorrido educativo diferente a los espacios que habitaron anteriormente, entonces no se puede pensar que elijan este recorrido o se sientan cómodas con permanecer.

Al llegar a tomar una decisión académica sobre su recorrido educativo, las estudiantes parecen sentirse más adecuadas para enfrentar otros recorridos educativos, en la línea de las artes, cuidados y humanísticos, dudando en las elecciones que las puedan orientar hacia caminos académicos masculinizados. Esta razón es la que prima para justificar la baja matrícula de inscripción de estudiantes mujeres al bachillerato de informática, es decir, que ni siquiera consideran la carrera. De igual forma, esta inadecuación impacta en la permanencia en el recorrido educativo, siendo un factor decisivo para las estudiantes a la hora de desvincularse.

Podemos concluir entonces que la naturalización y legitimación de conductas que excluyen a las estudiantes mujeres en el bachillerato educativo no se da solamente desde el rol docente y pares varones, sino que también la estudiante mujer, en una especie de situación de opresión, también asiente y justifica estas conductas y comentarios, perpetuando también la desigualdad de género.

Al iniciar el proyecto de tesis nos planteamos como objetivo principal analizar, desde una mirada de género, cuál sería el impacto de la interrelación docente-estudiante y estudiantes pares y de qué forma estos vínculos y las interacciones que derivan de ellos han favorecido o afectado la permanencia de las estudiantes mujeres o, por el contrario, las han llevado a la desvinculación del bachillerato en informática.

En referencia a esto y en consecuencia de las afirmaciones anteriores, se evidencia un impacto del rol docente y de sus pares varones en las estudiantes mujeres que, como manifiestan, ha repercutido no solo en cómo se autoperciben como estudiantes sino que, en algunos casos, la influencia ha sido tal que las ha llevado a desvincularse del bachillerato.

Con relación al objetivo planteado sobre los posibles obstáculos e incertidumbres presentes y a futuro que, por su género, enfrentan las estudiantes mujeres en el tránsito educativo del Bachillerato de Informática, se llegó a la siguiente conclusión:

Algunas estudiantes tienen la certeza de que los recorridos educativos y laborales siguen estando signados por la desigualdad de género y presentan como argumentos la baja participación de mujeres en el área y que las que participan lo hacen en roles secundarios o bien, sus opiniones académicas o decisiones profesionales no son ponderadas de igual forma a la de sus pares o colegas varones.

Cómo miedos presentes, expresan la dificultad de conseguir trabajo en el área, en el entendido de que el área informática se sigue asociando con varones y, por lo tanto, se ve

como más natural ver y aceptar a varones profesionales en puestos de trabajo en empresas en el área.

Sin embargo, algunas estudiantes, a pesar de reconocer la desigualdad de género en su tránsito educativo en el bachillerato de informática, poseen optimismo al pensar en su futuro en el área posterior a su egreso, algo que parece estar relacionado con la edad o etapas de las estudiantes (aún cursando, menor de edad) y/o vivir en el exterior y haber tenido ya éxito profesionalmente en el área de informática.

Según los resultados encontrados con respecto a si las estudiantes visualizan la necesidad de fomentar una educación técnica más inclusiva y diversa con respecto al género y cuál debería ser el rol docente en estos discursos, se concluye que:

El tránsito educativo del bachillerato de informática en la DGETP-UTU no se presenta inclusivo en cuanto al género, impactando en los recorridos educativos de las estudiantes mujeres, quienes plantean la necesidad de docentes con propuestas de aula más diversas, dinámicas e inclusivas al género.

Cuando las estudiantes han tenido docentes que intentan incluir en su propuesta de clase actividades que incluyen a las mujeres, las estudiantes lo señalan como algo sumamente positivo, que las invita a sentirse más parte de la propuesta educativa y que les permite identificar a estos docentes (en su mayoría mujeres) como líderes o referentes educativos. Esto, a su vez, impacta en la permanencia de las estudiantes en el recorrido académico.

Por otra parte, las estudiantes perciben ausencias que entienden que quienes enseñan no pueden cubrir, como apoyos externos a docentes, roles claves en cuestiones de género, que guíen a las estudiantes durante el recorrido académico y como referentes a quienes acudir en situaciones que las abarcan.

Asimismo, las estudiantes que tienen apoyos familiares presentes, que las incentivan a elegir una carrera técnico-tecnológica o bien las alientan a continuar una vez que ingresan a estos recorridos académicos, son capaces de sostener la continuidad educativa. En el caso de desvincularse y teniendo apoyo familiar, la razón de desvinculación pasa por lo que señalan como una elección académica que sienten equivocada, permaneciendo en el sistema educativo de forma continua (no se desvinculan, sino que hacen un cambio de área).

Por último y en relación a las limitaciones para la interpretación de los resultados, el hecho de que esta investigación tenga como contexto de estudio el bachillerato de

informática de la DGETP-UTU, probablemente afecte la generalización de las conclusiones en cuanto a que hablamos de áreas técnicas-tecnológicas o de informática como campos masculinizados y donde se evidencian desigualdades de género. Sin embargo, la bibliografía más abarcativa sustenta esta teoría de que los espacios de tecnología y de informática, donde la matrícula ha sido históricamente masculina, sostienen una matrícula mayoritariamente de varones aún hoy. Las estudiantes mujeres aún tienen una presencia muy baja en comparación, por lo cual se puede pensar en que hay elementos de desigualdad de género que se presentan en este estudio.

Por otro lado, y en contrapartida, se buscó entrevistar a estudiantes mujeres de diferentes generaciones, que hayan recorrido el bachillerato de informática de la DGETP-UTU en diferentes momentos de la historia justamente para tener una mirada más amplia del mismo y no centrarnos simplemente en un momento en el tiempo. Esto permitió ampliar el abanico de análisis y evidenciar que el impacto de docentes y pares varones en la desigualdad de género en este recorrido educativo siempre estuvo y sigue aún latente.

8.2 Recomendaciones

Como líneas finales de este trabajo y pensando en el aporte que pueden hacer los hallazgos y análisis que arrojó ésta investigación, entiendo como fundamental pensar en una continuidad de temáticas que no fueron profundizadas en esta tesis, pero que se presentan como sumamente relevantes a la temática de género.

Desde el punto de vista académico, se presenta como crucial insistir en la investigación en los ámbitos educativos de la DGETP-UTU, donde convergen muchas áreas técnicas-tecnológicas que aún no han sido miradas en profundidad.

De las narrativas de las estudiantes y sus aportes en las entrevistas sobre el vínculo con sus compañeros de clase, surge como fundamental preguntarnos acerca de la concepción de género que traen consigo los estudiantes varones que ingresan en el bachillerato de informática. Surge como oportuno identificar también de qué círculo social y educativo de los estudiantes provienen esas concepciones.

Asimismo, y si bien este trabajo de tesis ha demostrado que los pares varones legitiman y naturalizan elementos que hacen a la desigualdad de género, sería interesante

conocer si evidencian en sus conductas estas actitudes y su impacto en las estudiantes, mujeres y en las desigualdades de género.

Otra recomendación pertinente que deriva de esta investigación sería poder identificar los diferentes obstáculos con que las estudiantes mujeres se encuentran posterior a su egreso cuando buscan trabajos o recorridos académicos en la informática. ¿Además de la discriminación que pueden recibir por ser mujeres en un área masculinizada, visualizan el acoso, cuestionamientos de su trabajo y violencia de género como posibles obstáculos? El desafío aquí se presenta en identificar posibles elementos en el entramado de un trabajo en un área que también sigue siendo masculinizada y que las estudiantes mujeres plantaron como simplemente “es o será más difícil conseguir trabajo porque eligen a los varones”.

Sería también recomendable continuar un análisis más en detalle de los discursos de docentes que intentan ser inclusivos y realmente así lo exteriorizan, pero que, en el planteo de propuestas aparentemente inclusivas al género, excluyen también (como el docente que pregunta por qué están estudiando allí las estudiantes o el ejemplo del huevo frito).

Una recomendación desde el punto de vista metodológico sería realizar estudios posteriores donde se aborde el tema de desigualdad de género en recorridos académicos de informática utilizando otros instrumentos como la observación de clases y talleres, pudiendo utilizarse una investigación de corte etnográfico.

Para culminar, se invita a docentes, estudiantes (en especial de la DGETP-UTU), autoridades y lectores de este trabajo a reflexionar y seguir profundizando sobre la desigualdad de género en la educación. Si bien es un tema que está en el tapete y existen trabajos de investigación en proceso constante, hay inagotables y a veces, insospechados espacios aún por conquistar.

A modo de recomendación final y que sirve como mensaje para las estudiantes mujeres entrevistadas (y aquellas que no lo fueron) en este trabajo de tesis, me gustaría expresar lo siguiente: realizar un recorrido histórico de nuestras vivencias respecto al género como mujeres en una sociedad que aún hoy se funde en “el machismo” y naturaliza prácticas que desde diferentes miradas y colectivos se intentan cambiar, nos interpela como mujeres en lo más profundo. Nos hace asumirnos como mujeres en un mundo que aún nos visualiza como el género sensible, quienes vestimos de rosa y cargamos como atributo una preocupación por los otros (Moreno Hernández, 2009). A quienes, desde la mirada social y

externa, les corresponde ser madres y ser “femeninas”, no quienes se inscriben en una carrera informática con una matrícula mayoritariamente masculina.

Lejos de ser esta una autopercepción de género que nos estanca, cuanta mayor autopercepción, más posibilidades de acción. Sin embargo, es fundamental entender que muchas veces no son acciones inmediatas, sino que llevan un proceso de planificación del que forman parte las mujeres, tanto de forma individual, como colectiva, desde los entornos más íntimos como las reuniones de mujeres en familia o amigas, leer a una autora feminista, apoyarse en una compañera, hasta marchas de colectivos reclamando por nuestros derechos. Estas cuestiones las podemos resumir en la cita de Verónica Gago (2019) “situarse es también componerse con una máquina de conversaciones entre compañeras, historias y textos de muchas partes y de muchas épocas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adán, C. (2006). *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al cyborg.* Ediciones Espiral Maior.

Acevedo, M. J. (2002). "La implicación. Luces y sombras del concepto Lourauniano". UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Aguirre, R. (2003). Hacia el reconocimiento de conceptos centrales del análisis de género. *El Uruguay desde la sociología*, V. DS-FCS-UdelaR.

Alonso, E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa.* Fundamentos.

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: Ese acto político* (pp. 173-181). Del estante. Seminarios del CEM.

Arendt, H. (2009). *La Condición Humana.* Paidós.

Bach, A. (2017) *Género y Docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio.* Miño y Dávila Editores.

Balasch, M. & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.84

Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Revista Internacional De Estudios Feministas*, 7–31. Atlánticas. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

Banco Mundial (2001). Engendering development: Through gender equality in rights, resources, and voice. Oxford University Press.

Batthyány, K. (2009). *Autonomía de las mujeres y resistencias a la división sexual del trabajo al interior de las familias*. Cepal. <https://hdl.handle.net/11362/6977>

Batthyany, K. & Genta, N. (2016). *Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo: tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay*. Oficina de Planeamiento y Presupuesto de Presidencia. Montevideo, Uruguay.

Batthyány, K. & Scavino, S. (2018). Valorización económica de los cuidados no remunerados en salud: un aporte para el reconocimiento del trabajo invisible de los hogares y las mujeres. *Revista Gerencia y políticas de salud. Volumen*, 17(34). <https://doi.org/10.11144/javeriana.rgps17-34.vecr>

Batthyány, K.; Perrotta, V. & Scavino Solari, S. (2019). *El trabajo remunerado de las mujeres madres a lo largo de tres generaciones en Uruguay ¿un camino hacia la igualdad de género?* El Uruguay desde la Sociología. Doble Clic Editoras.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Rinehart and Winston.

Barreiro, J. (1976). *Educación popular y proceso de concientización* (11a Ed.). Siglo XXI.

Barreto, M., & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35(5), 633–642. <https://doi.org/10.1002/ejsp.270>

Bonder, G. (1994) Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <https://doi.org/10.35362/rie601206>

Bonvillani, A. (2023). Hacia una comprensión psicosocial de la producción de las subjetividades. *Quaderns de Psicología*, 25(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1873>

Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia S.A.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Carreras, S. (2001). La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿Una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877? *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión*, Vol. 3, 93-113. <https://core.ac.uk/download/pdf/304707537.pdf>

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.

Chaudhry, I. & Rahman, S. (2009). The Impact of Gender Inequality in Education on Rural Poverty in Pakistan: An Empirical Analysis. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 15, 174-188. <https://catalog.ihsn.org/citations/22146>

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.

Connor, R. A., Glick, P. & Fiske, S. T. (2017). Ambivalent sexism in the twenty-first century. Sibley, C. G. & Barlow, F. K. (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. pp. 295–320. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.013>

Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.

Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The cultural-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 419-430. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>

Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0111>

CETP-UTU (2019). Encuesta 2018 a estudiantes de la Educación Media Superior del CETP-UTU. Programa de Seguimiento de Egresados N° 8. Serie de Investigación y Difusión.

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XII, Nro. 12, 1-7 <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121207>

Day, M. C. (1997). From the experiences of women mathematicians: A feminist epistemology for Mathematics [Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Mathematics and Women's Studies]. Massey University.

De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, Vol. 18, 145-169. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.199301.006>

Delgado, A., Moreira, N., Goñi Mazzitelli, M. & Ortega, M. (2019). *Derribando barreras: Por más mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. Udelar. FI : Udelar. FCS:CSIC. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27103>

Díaz Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento humano*. Trillas.

Espino, A., Salvador, S., Azar, P. (2014) Desigualdades persistentes: mercado de trabajo, calificación y género. Cuadernos sobre Desarrollo Humano. *El futuro en foco*. PNUD Uruguay.

Faulkner, W. (2011). Gender (In) Authenticity, Belonging and Identity Work in Engineering. *Brussels Economic Review. Université Libre de Bruxelles*, vol. 54 (2-3), pp.277-293. <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/108954/1/ARTICLE%20FAULKNER.pdf>

Fernández Caraballo, A. (2015) *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (ucur).

Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E. & Cabrera, C. (2014). La Indagación de las Implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, Nro. 7, 5-20. <https://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones-y-el-pensar-en-situaci%C3%B3n.-ARCIS-2014.pdf>

Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias*. Nueva Visión.

Fine, C. (2010). *Cuestión de sexos*. Roca.

Foucault, M. (2000). *La Hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Gago, V. (2019). *La Potencia Feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Edición Traficantes de Sueños.

García Aguilar, M. (2015). Un discurso de la ausencia: teoría y crítica literaria feminista. *Esencia y Sentido del Silencio. Diálogos Filosóficos en las Fronteras de las Palabras*. Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Cultura.

García Fernández, N. & Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital*, 14(4), 63-88. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292030>

Greele, R. J. (1998). Movement without aim: Methodological and theoretical problems in oral history. En R. Perks y A. Thomson (Eds.), *The oral history reader* (pp.38-52). Routledge.

Gergen, K. (2007). *Construcción social, aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, pp. 77-99. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58046>

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvenCIÓN de la naturaleza*. Cátedra Editores.

Hernández, F., Herzog I., B. & Rebelo Martins, M. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, Vol. 42, Nro. 1,395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>

Hernández, M., Rey, M., Travieso, E. (2013). Informe: La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años. Fundación Astur.

Henault, M., Morton, P. & Larguía, I. (1974). *Las mujeres dicen basta*. Ediciones Nueva Mujer.

Hyde, J. (1995). *Psicología de la Mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Morata.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2014). Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos

James, W. (1989). *Principios de psicología*. Universidad de Harvard.

Karakuş, H. (2014). The Queen bee syndrome and pink abuse. *Journal of academic social research*, 2(1), 334-356. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=101>

Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, Vol. 72. Issue 5, 1554–1578. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>

Lacan, J. (1957-1958). Seminario V, clase XIX (pp.343-359) y clase XXV (pp.447-463). Paidós.

Ley N° 18.437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 17.514 de 2017. Ley de Violencia Hacia Las Mujeres Basada en Género. 22 de diciembre de 2007. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>

Lourau, R. (1991) Implicación y sobreimplicación. Conferencia El Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales.

<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/etica-social/loureau-concepto-de-implicacion/62504658>

Proyecto de ley que modifica disposiciones de la Ley n° 19.580 de 2017. 22 de diciembre de 2024. <https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/proyecto-ley-modifica-disposiciones-ley-n-19580-22-diciembre-2017>

Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.

Martínez, C., del Campo, V., Palomera, P., Vanegas, C., Montenegro, M., Hernández, C. & Ramos, E. (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: Caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad*. Comisión Nacional de Acreditación.

Memoria Anual 2021-2022 (2022) Cámara Uruguaya de Tecnologías de la Información.

https://cuti.org.uy/wp-content/uploads/2022/05/Memoria-anual-2021-2022_VF.pdf

Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.

Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Cap. II. p. 65 – 105. Gedisa.

Monetti, E. (2016). *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión: documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. Bahía Blanca Editores.

Montañez Fierro, S. (2014). Parentalidades/ reconocimiento/ amor/ autonomía. En el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (Eds.). Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos.

Montañez Fierro, S. (2013). Ciudadanía-subjetividad-reconocimiento ¿lazo social? Ponencia. *Coloquio Internacional Ciudadanías Contemporáneas. Cuestionarios y escenarios Udelar - Paris VIII*. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22716>

Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana De Psicología*, Vol. 37(2), 295-307. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437209>

Montero, M. (1991). Concientización, conversión y desideologización en el trabajo psicosocial comunitario. *Boletín de AVEPSO*, XIV(1), 3- 31.

Moreno Hernández, A. (2009). Los debates sobre la maternidad: maternidad y maternidades. *XVII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. ISBN 978-84-8344-131-2, págs. 3-20

Mouffe, C., & Moreno, H. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista, Vol. 7*. 3-23.

Ngozi Adichie, C. (2017). *Querida Ijeawele: Cómo educar en el feminismo*. Literatura Random House.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (Ed.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa Editorial.

Parsons, T. (1968). The position of identity in the General Theory of Action. En C. Gordon & K. Gergen (Eds.), *The self in social interaction* (pp. 16-23). Wiley editions.

Pérez de Sierra, I., Quesada, S. & Campeo, R. (2016). *Género y Masculinidades. Miradas y Herramientas para la intervención*. INMUJERES.

Pir, O. & Yilmaz, F. (2016). Glass Ceiling Syndrome in Women. *International Journal of Science and Research (IJSR)*.

Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.

Puyana, Y. & Mosquera, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 3 (2).<https://doi.org/10.11600/rlicsnj.3.2.302>

Quintana, L. (2010). *Identidad sin sujeto: Arendt y el mutuo reconocimiento. Ética y Política*. XII. pp 430-448. Universidad de los Andes.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama S.A.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Rivero Cancela, L. (2019). Educación Técnico Profesional en Uruguay. Aproximación de análisis de aspectos claves bajo una mirada con enfoque de género. CEPAL – INMUJERES – CETP. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-11/Presentaci%C3%B3n%20Consultor%C3%ADa%20ETP%20-%20G%C3%A9nero%20-%20Uruguay%20%281%29.pdf>

Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 250-259. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/items/show/459>

Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación En La Escuela*, 2(4), 65-78. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-del-comahue/introduccion-a-la-historia/la-practica-docente-y-la-formacion-de-maestros-mercado-y-rockwell/96574511>

Rossan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. En T. Honness & K. Yardley, *Self and identity: Perspectives across the lifespan. International Library of Psychology*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006>

Sarachild, K. (1978). Consciousness-Raising: A Radical Weapon. *Redstockings of the Women's Liberation Movement: Feminist Revolution*. 144-150. Random House.
<https://rapereliefshelter.bc.ca/consciousness-raising-a-radical-weapon/>

Segato, L. R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueños.

Segato, L. R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.

Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson.

Schroeder, D. (2015). La implicación del psicoanalista en la praxis contemporánea. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, Vol. 121, 152-172.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201512112.pdf>

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Revista Política y Cultura*, Núm. 014, 25-60. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/821>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.

Swann, W.B. & Bosson, J.K. (2010). Self and Identity. In: Fiske, S.T., Gilbert, D.T. and Lindzey, G., Eds., *Handbook of Social Psychology*, 5th Edition, Wiley, Hoboken, 589-628.

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tomassini, C. (2019). *Desigualdades de género en la ciencia académica: un tema molesto*.
<https://www.fder.edu.uy/node/2027>

Tratado latinoamericano de sociología del trabajo (II) Desafíos y debates en el siglo XXI (2024). CLACSO.

Una investigación analiza las inequidades de género entre estudiantes de UTU (2019) *La Diaria*.

<https://ladriaria.com.uy/educacion/articulo/2019/8/una-investigacion-analiza-las-inequidades-de-genero-entre-estudiantes-de-utu/>

Valcárcel, A. (1993). *Del miedo a la igualdad*. Crítica.

Valcárcel, A. (2011). *El espejismo de la igualdad*. Conferencia celebrada en la Universidad Pública de Navarra.

<http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/031776Espejismolgualdad.pdf>

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas III*. Visor Dis.

Wood, J. (1997). *Gendered lives: Communication, gender and culture*. Wadsworth.

Zavalloni, M. (1973). Social identity: Perspectives and prospects. *Social Science Information/sur les sciences sociales*, 12(3), 65–91.
<https://doi.org/10.1177/053901847301200304>

ANEXO I

PREGUNTAS ENTREVISTA A ESTUDIANTES

¿Cuál ha sido tu trayectoria formativa?

¿Elegiste en primera instancia el área de la informática?

¿Cómo fueron tus años en la escuela X?

Contame de tus compañeros/as y docentes.

¿Cómo te vinculaste con tus docentes de la escuela X?

¿Identificaste en tus docentes actitudes que impulsaran o desalentaran tu elección de carrera?

¿Identificaste en tus pares actitudes que impulsaran o desalentaran tu continuidad educativa?

¿Cómo te afectó en tu recorrido académico?

¿Cómo te afectó emocionalmente tu recorrido académico?

Como mujer que realizó un recorrido educativo donde la matrícula aún hoy sigue siendo mayoritariamente masculina, ¿sentís que tu género influyó en algún aspecto de tu recorrido? Por ejemplo, en un vínculo académico o personal...

¿Alguna vez sentiste que se utilizaban formas de comunicación que fomentan la desigualdad de género?

ANEXO II

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEXTO ENTREVISTAS

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Texto codificado	
Desigualdad de género en la educación	Desigualdad de género en el marco del bachillerato de informática de la DGETP-UTU a partir de la incidencia del rol docente y vínculos con pares, como agentes de socialización en el recorrido educativo de estudiantes mujeres para dar cuenta de si existe una trasmisión y reproducción de estereotipos y prejuicios acerca del género que impactan tanto en sus recorridos educativos y laborales posteriores.	¿Cuál es la incidencia del vínculo docente-estudiante y pares y el papel que juega el rol docente en la educación	Analizar el impacto del vínculo docente-estudiante y estudiantes-pares y el papel que juega el rol docente en la educación técnica profesional, fundamental mente en la transmisión, y/o reproducción de estereotipos y prejuicios existentes en las relaciones de género y el impacto en las estudiantes.	Describir los posibles obstáculos e incertidumbres que por su género, enfrentan las estudiantes mujeres en el tránsito educativo de Educación Media Tecnológica.	Elección del bachillerato de informática	En primera instancia	<p>“Hice ciclo básico y cuando estaba terminando ya había decidido informática” E10</p> <p>“La elegí en primera instancia” E6</p> <p>“La primera vez que me anoté tenía la informática ahí como marcada, después, la segunda vez que me anoté estaba por irme a estudiar arquitectura y decidí volver a la utu” E4</p> <p>“Si, porque cuando yo estaba en tercero de Ciclo Básico, tuvimos una orientación vocacional, nos hicieron un paseo a una empresa y me interesó” E 5</p> <p>“En mi caso si” E1</p>	<p>“El bachillerato hice el polideportivo, cursé cuarto año donde sufri una lesión y por lo tanto cambié a la informática” E3</p> <p>“Yo estaba en duda con UTU de deporte o de informática” E2</p> <p>“Siempre me identifiqué con la informática, me gustaba, estaba tratando de terminar el liceo” E8</p> <p>“Hice cuarto de liceo y siempre me gustó viajar y bueno, vi que la informática te daba un poco esa flexibilidad” E7</p> <p>“Hice bachillerato de informática en el 2004, en el 91’ hago administración de empresas y antes economía” E12</p> <p>“No, porque nunca fue una opción para mujeres” E11</p> <p>“No sabía muy bien para donde arrancar” E9</p>

							<p>“No, me quería ir al liceo” E 15</p> <p>“Fui al liceo, yo aún no estaba decidida” E 13</p> <p>“No, lo elegí en segundo lugar” E 14</p>
			<p>Discriminar si las estudiantes perciben que sus docentes expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo.</p>	<p>El rol docente</p>	<p>Legitimación de estereotipos de género</p>		<p>“Era la única mujer en la clase y el profesor estaba como...”bueno, Leticia y compañeros, Leticia y muchachos”, y era como que tenía...como que había una separación” E4</p> <p>“Me ha tocado que los profesores expliquen cosas informáticas con autos y cosas así” E4</p> <p>“Me ha pasado con profesores que me plantean algo y me dicen “no estoy tan seguro de que sea así”...yo tengo un diploma en criptografía aplicada y así y todo te lo dudan, con mis compañeros varones no lo hacen” E6</p> <p>“Si, dan ejemplos de una cancha de fútbol...” E8</p> <p>“Me pasó con algún docente como que le prestaba más atención a las cosas que decían los hombres, lo que ellos dicen es más...importante o lo valoran más que lo que dice una mujer por ahí” E9</p> <p>“Me acuerdo de un docente que daba una materia específica que dijo que a todas las chicas les había ido mal en el escrito” E10</p> <p>“Nos decían “dejen que vayan los chicos que ya tienen experiencia jugando juegos, que ellos sí saben” E11</p> <p>“Profesores jóvenes que están abrazados a esos comentarios” E11</p> <p>“A mi me trataban con mucho respeto porque era una par por la edad, recuerdo un profesor que decía “señora, tápese los oídos que los voy a retar” E12</p> <p>“Lo primero que enseñó en pseudocódigo fue como hacer un huevo frito, que es de mujeres por decirlo de alguna manera” E12</p>

							<p>“Nos preguntaban por curiosidad porqué habíamos elegido esa carrera” E15</p>
				<p>Discriminar si las estudiantes perciben que sus docentes expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo.</p>		<p>Interacciones que hacen ruido</p>	<p>“Imaginate, siendo en su mayoría hombres, que un docente diga “que buena que está la de inglés” en frente a todas nosotras”, todos los muchachos se reían. E2</p> <p>“A otras se les ponía atrás y les agarraba el mouse, ¿viste? Con la mano de la persona, y dice “ahí, mirá”...con ese profesor era horrible” E1</p> <p>“Le dije “te equivocaste en el juicio en el boletín, en vez de proactiva pusiste proactivo” y me dijo que así de cautelosa como era yo en el juicio de ella, ella lo iba a ser con mis trabajos así que más me vale no entregue ninguna tarea tarde” E3</p> <p>“Hablando clarísimo, varios casos de profesores de (dice asignatura) que abusaron de algunas alumnas, personalmente nunca tuve más que el que se hacía el gracioso” E7</p> <p>“Algún comentario de algún profesor hombre fuera de lugar, o algún mensaje fuera de lugar, me escribía en vacaciones” E15</p>
				<p>Discriminar si las estudiantes perciben que sus docentes expresan actitudes que naturalizan y/o fomentan las desigualdades de género en el intercambio comunicativo.</p>		<p>Impacto del lenguaje verbal y no verbal</p>	<p>“Había un profesor que te miraba de arriba a abajo. Saber que como esto que tiene el poder de mirarte como quiera. Entonces ahí me pasaba que me iba vestida normal pero para esas clases me ponía un buzo o algo, porque te miraba con esa cara de depravado” E1</p> <p>“Me preguntó si yo había venido de traje, pero como en tono de burla, me sentí atacada, me miró mal y se fue” E3</p> <p>“En mi boletín en vez de decir alumna dice alumno, creativo, en vez de creativa, se refieren a mí como hombre” E3</p> <p>“Si dan ejemplos de una cancha de fútbol yo lo llevo al maquillaje o a la ropa” E8</p> <p>“Si yo tenía una participación</p>

							me decían “en este código hay un error” y los demás decían “no, está el otro” y al final yo tenía razón...eso me dio más ganas de demostrar que no tiene nada que ver con el ser mujer” E9
							“De la nada, estábamos callados y el profesor dice “¿saben que a la mujer le cuesta más la programación?” yo me callé la boca...solamente le comenté a una compañera que no estaba ese día, se enojó bastante, habló con dirección y obviamente no hicieron nada, entonces la compañera abandonó esa materia...yo me la tuve que fumar” E14
							“Fijate cuantos años pasaron que uno seguía teniendo esos comentarios y todavía tengo esa barrera, porque fueron muchos años que te repiten lo mismo y una se la termina creyendo” E11
							“Los profesores que tuvimos como que nos daban para adelante, de que siguiéramos” E5
							“Los profesores me incluían en el sentido que decían que se necesitaban más mujeres” E6
							“Si no eras bueno en programación es como que te descartaban y te decían “no servís, ahí el rol del docente es importante” E10
							“Hay una imagen de una mujer con un montón de libros, no me acuerdo el profesor de que materia pero probablemente haya sido una profesora mujer que te hace investigar el rol que tuvieron las mujeres en la informática, de esa imagen me acuerdo” E9
							“Nos hacía hacer un informe sobre la importancia de la mujer en la programación y no hay mucha información de eso” E10
							“Una compañera quería hacer soporte y un profesor le dijo “no hagas esa carrera porque no vas a encontrar muchas mujeres cuando salgas a trabajar y ella, obviamente, tuvo que cambiarlo por las dudas” E14

				Describir en el relato de las estudiantes las dimensiones del vínculo docente-estudiante antes que favorecen la igualdad o desigualdad de género.		Necesidad de otros apoyos	<p>“El profesor no puede regular la clase 100% del tiempo, no está en el recreo” E6</p> <p>“La planificación debe ser dinámica, que no se vuelva aburrida para que no se vayan los estudiantes” E8</p> <p>“Los dos primeros años fueron duros, de llorar porque sentís que nadie te apoyaba” E10</p>
				Describir los posibles obstáculos e incertidumbres que por su género, enfrentan las estudiantes mujeres en el tránsito educativo de Educación Media Tecnológica.		Abandono	<p>“En segundo éramos tres pero se fue una” E14</p> <p>“Había tres mujeres, una señora de 60 años, otra que tendría 16 o 18 años, y yo. Esas dos abandonaron en un mes y quedé yo” E12</p> <p>“Al año siguiente, en segundo, esas tres compañeras que tenía dejaron y bueno, quedé yo, la única mujer del grupo” E9</p> <p>“En primer año éramos algo como cinco o seis mujeres, en segundo pasamos a ser tres y bueno, en tercero era yo sola, nada más” E3</p>
				Describir los posibles obstáculos e incertidumbres que por su género, enfrentan las estudiantes mujeres en el tránsito educativo de Educación Media Tecnológica.	Bajo número de estudiantes mujeres	Terreno de varones	<p>“Era raro ver a una mujer haciendo una carrera de informática” E15</p> <p>“En primero era solo yo” E13</p> <p>“En el último año era yo sola” E14</p> <p>“Viste que no hay otras mujeres y es como que te sentís que no tenés que estar ahí” E11</p> <p>“Las computadoras están como relacionadas a una imagen de un nerd, de informática, el freaky” E10</p> <p>“Siempre fue un área de hombres, vos escuchas siempre de los hombres que hacen tal o cual trabajo y ganan tanta plata” E8</p>

							<p>“En ese momento no era tan común, menos para mujeres” E7</p> <p>“Era la única mujer” E6</p> <p>“Me tocó ser sola y me tocó estar con alguna mujer” E4</p> <p>“En primer año éramos algo como cinco o seis mujeres, en segundo pasamos a ser tres y bueno, en tercero era yo sola, nada más” E3</p> <p>“Con mi hermana éramos tres en la clase” E1</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.</p>		Impacto	<p>“Como que...yo era una extraña ahí, vos te sentías que no correspondías ahí” E11</p> <p>“Vi que eran todos varones, habían dos mujeres nada más, entonces ahí como que me congele y le dije a mi papá “me quiero ir” E5</p> <p>“A mi me daba mucho miedo, primero porque iba sola” E9</p> <p>“Nosotras no sabíamos que podíamos entrar y ganar eso” E8</p> <p>“Te sentís un poco rara siendo la única mujer” E7</p> <p>“Una vez me sentí rara pero porque era la única mujer en la clase” E4</p> <p>“Justamente, una de las compañeras que yo tenía hasta el año pasado, hay una en particular que es muy tímida, eso te pone en desventaja” E3</p>
				<p>Conocer las incertidumbres y certezas que presentan sobre su presente y futuro en la informática.</p>	Apoyos externos/falta de apoyos		<p>“Como que no tenía apoyo, no tenía ese lugar” E11</p> <p>“No estaba muy segura, ahí mi familia me fue guiando” E10</p> <p>“Se precisa apoyo” E8</p> <p>“Mi familia es un gran apoyo que siempre tuve” E6</p> <p>“Mi entorno siempre fue de no hacer diferencia entre géneros, mis padres me alentaron a seguir algo técnico” E5</p>

			Precisar si estudiantes mujeres de Educación Media Tecnológica visualizan la necesidad de fomentar una educación técnica más inclusiva y diversa con respecto al género.	Promoción de la carrera	<p>“Tiene que haber más promoción de la carrera, que se les muestre informática y no como una opción solo de varones” E10</p> <p>“No creo que a ninguna niña se le pasa por la cabeza estudiar informática” E9</p> <p>“Falta más énfasis a la participación de la mujer en la informática” E8</p>
			Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.	Autopercepción e identidad a partir de la mirada de otras personas	<p>“La sociedad genera que la mujer en la informática sabe menos” E12</p> <p>“Las mujeres como que se echaban un poquito para atrás” E10</p> <p>“Ellos te tenían que hacer sentir que vos valías menos, como diciendo no sos tan inteligente, porque sos mujer y te regalan la nota...” E1</p> <p>“Como que puede ser que venga arrastrando de que...como que las mujeres somos más tontas, como que tenemos muchas cosas en la cabeza y no podemos abstraernos” E12</p> <p>“Hubo un escrito que saqué 12 y el profe empezó a hacer preguntas antes de corregirlo y todos mis compañeros no sabían y yo lo sabía todo. Y ahí caí como diciendo pa...re se. Porque te hacían sentir que vos no sabés” E2</p> <p>“Estudiando siempre pasó que forme grupos con hombres y por ahí yo sentía que la tenían más clara, se me generaba un nivel de inseguridad en la parte profesional, como tratar de alcanzarlos” E7</p> <p>“Me pasó toda la vida, me pasa hasta el día de hoy que estoy</p>

							<p>estudiando, que yo misma no creía que era para mí, por no creer que yo era capaz al punto de que no creía que era capaz de empezar programación” E11</p> <p>“Primero le prestaba atención a los demás y después a mí y yo, al final, tenía razón” E9</p> <p>“Hasta hace cinco años atrás no me daba cuenta de lo que yo sabía, me parecía muy poco comparado al resto, pero creo que generan eso, en algún momento pensé que no me daba la cabeza” E12</p> <p>“El comentario de la adscripta diciendo porque no estudiaba otra cosa me hizo dudar de todo mi conocimiento” E13</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean estos docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.</p>	<p>“El bicho raro”</p>		<p>“Antes la persona que estudiaba tecnología era un bicho raro, encima si sos mujer y bicho raro, sos rarísima” E7</p> <p>“Por ser mujer directamente resaltamos” E10</p> <p>“También está esa otra parte de la mujer tecnológica, o tiene una personalidad extraña, o son poco sociales...” E11</p> <p>“El bicho raro era yo, mujer, mayor” E12</p> <p>“A algunos les caía mal porque me ha costado adaptarme a la informática y a todo en general” E13</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes,</p>	<p>La cuestión generacional</p>		<p>“Por la edad quedé como madre de todos ellos, pero los chiquilines me aceptaron” E12</p> <p>“Hoy estoy en un grupo donde somos todas personas más grandes y no veo esa división, entendemos que estamos en la misma” E6</p> <p>“Es un tema de que soy más grande, más mandada, yo veo a mis compañeros más chicos, que están creciendo” E8</p> <p>“Y siempre el problema era que</p>

				pares o agentes educativos dentro de la institución.			era mayor” E12
				Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.		La mujer como mujer	<p>“Hay chicas que van para la pinta, eso siempre fue así, porque les gusta llamar la atención” E8</p> <p>“Capaz verme así es chocante pues soy bastante masculina, últimamente he tenido choques por eso” E3</p> <p>“Es algo más que te implanta la sociedad, es como que la mujer se la ve más para sociales, como maestra, profesora, no se la ve atrás de una computadora” E4</p> <p>“Si hubiese sido hombre, por ahí hubiera tenido un crecimiento más rápido” E7</p> <p>“Nuestra personalidad ya es del lado más sensible” E11</p> <p>“La cultura que vivimos es bastante machista, se habla mucho de no contrates mujeres porque quedan embarazadas, tienen que cuidar a los hijos” E12</p>
				Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.		Referentes mujeres/falta de referentes mujeres en el recorrido educativo	<p>“En el caso de las mujeres docentes que tuve, me trajeron muy bien, eran como aliadas” E12</p> <p>“Que haya mujeres te incentiva a que vayan más, si yo le comento a una mujer que hago, seguro se va a interesar más, va a averiguar” E8</p> <p>“No me acuerdo bien que profesor fue pero probablemente haya sido una profesora mujer que te hacía investigar el rol que tuvieron las mujeres en la informática” E9</p> <p>“Un día llegué tarde, entré a la clase y dije ¿esta clase es 1B? Y la profe me dice “si, entró que somos pocas” era como que...se cuidaban todas” E1</p> <p>“En segundo año estábamos</p>

							<p>juntas y era tipo...nosotras contra el mundo" E1</p> <p>"Fueron situaciones con la misma profesora, que después me terminó tachando de altanera por una crítica constructiva que yo le quise dar" E3</p> <p>"Nos hicieron un paseo a una empresa y yo vi, por primera vez mujeres trabajando en la informática y me interesó" E5</p> <p>"Cuando empecé a tener una compañera mujer, recién ahí pude compartir preocupaciones con otras mujeres" E7</p> <p>"Yo no he tenido referentes mujeres...y por ahí te da inseguridad, después también fui creciendo y tuve dos o tres profesoras que fueron como referentes en varias materias, porque cuando tenés problemas y tenés mujeres entre los docentes, empiezas a sentirte más segura, "es tremenda gorda, trabaja"" E7</p> <p>"También la influencia, de que si tenés alguna mujer de ejemplo, quizás te inspira" E11</p> <p>"Justo cuando ingreso a estudiar informática una adscripta me dice" ¿no querés dedicarte a otra cosa mejor?" E13</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.</p>	<p>Pares varones</p>		<p>"Lo que más me molestó es que después mis compañeros repetían el mensaje machista del profesor" E14</p> <p>"Por los chicos, también me pasó lo mismo, eran como muy machistas, te decían "no te sale porque sos mujer", y en realidad el nivel era alto" E10</p> <p>"Un amigo me dijo, "no, cómo sabés, acá no hay mujeres, la mujer no sirve para esto, entonces yo dije, bueno, me voy a prevencionista y después dije "qué estoy haciendo"" E11</p> <p>"Para nuestros compañeros, era...te nombraban a vos, todavía al ser mujer, era como que te regalaban la nota" E2</p> <p>"Hasta me manosearon el pecho, y me acuerdo una vez le dije a</p>

							<p>un compañero y saltó otro diciendo “dale, si a vos te gusta, te encanta”...pasé demasiado acoso” E1</p> <p>“Un chiste de ese modo, en compañeros sí” E3</p> <p>“Estábamos una compañera y yo y otro compañero varón en las olimpiadas de robótica y vino este compañero y le dice a él “¿cómo se siente tener que acarrear el equipo vos?”, otro venía y decía “¡qué raro mujeres y de las únicas máquinas que uds saben son las de la cocina!” E5</p> <p>“La convivencia fue complicada, tuve compañeros que no creían que una mujer tuviera que estudiar informática, que ese no era el lugar” E6</p> <p>“Al principio por parte de los alumnos, de decir “¿qué hace esta vieja acá? Porque a los 30 años ya sos una vieja para ellos” E12</p> <p>“Yo veo que son pares los que hacen la diferencia” E12</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.</p>	<p>La mujer como competencia de la mujer</p> <p>Discursos sociales presentes</p>		<p>“Porque también está la otra, que las mujeres pueden encontrar sus celos” E12</p> <p>“También uno tiene esos comentarios, bueno, a esas chicas les está costando más” E11</p> <p>“A veces pasa también que siendo mujer y teniendo otra compañera mujer hay competencia” E10</p> <p>“Hay chicas que van para la pinta, eso siempre fue así, porque les gusta llamar la atención” E8</p> <p>“Siento que con la mujer como que siempre hay una competencia medio escondida” E 4</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la</p>	<p>La mujer debe demostrar que sabe más que los varones</p>		<p>“Ahí yo como que me puse que tengo que hacerla ver que se equivoca, así que me puse esforzarme más” E13</p> <p>“Tenés que probar que sabés el doble, tenés que demostrar que</p>

			informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.			<p>es tu camino, que estudiaste, que te formaste” E6</p> <p>“En informática como tu hermana trabaja en informática salvas todo...” E15</p> <p>“La sociedad genera que la mujer en la informática sabe menos” E12</p> <p>“Yo necesitaba el doble de trabajo para creer que lo que yo estaba estudiando...que yo era capaz y que realmente tenía la posibilidad de hacerlo” E11</p> <p>“Me dio más ganas de demostrar que no tiene nada que ver el ser mujer con lo que puedas desarrollar, pero tenías que demostrarlo” E9</p> <p>“Cuando ellos vieron que yo estaba para la misma, estudiar, no quería que me regalen la nota ni que me hagan elogios, dijeron ta, la sumamos” E2</p>
			Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.	Normalización de comportamientos de varones		<p>“Algún profesor si me mandó algún mensaje fuera de lugar, nunca más le conteste y no me volvió a escribir” E15</p> <p>“Yo tenía profesores que bromearon pero nada más, prefiero ignorarlos” E14</p> <p>“Los chiquilines veo que están haciendo eso, salvándola, defendiéndola también, cuando hay alguien que hace un comentario” E12</p> <p>“El hombre capaz es una máquina...tendremos que esforzarnos más porque sino, no se va a romper nunca” E11</p> <p>“El te protegía por ejemplo, si un compañero se desubicaba o algún profe, el te iba a cuidar” E10</p> <p>“Siempre me sentí cuidada por mis compañeros” E9</p> <p>“Entre varones tienen otra forma de hablar” E10</p> <p>“El varón es más simple” E10</p> <p>“Me decían “si a vos te gusta, te encanta” como diciendo que una demostraba..” E1</p>

							<p>“Yo veo que mis compañeros varones son más mandados y por ahí eso va alineado a que tengan un crecimiento un poco más rápido, como que se mandan más” E7</p> <p>“Yo lo entendía como chiste, que tenían entre ellos para hacerse los graciosos” E5</p>
				<p>Especificar cómo se auto perciben las estudiantes mujeres en la informática a partir de la mirada de otras personas, sean docentes, pares o agentes educativos dentro de la institución.</p>		<p>La mujer se debe adaptar</p>	<p>“Si vos te hacías respetar, no te pasaba nada, capaz aclarar que tenías pareja, mira, tengo novio, no me gustas” E15</p> <p>“Yo creo que caía bien porque tengo una personalidad bastante fuerte, vos me descansas, yo te descanso, ¿entendés?” E2</p> <p>“Una compañera habló con dirección y comentó la situación y obviamente no le hicieron nada, entonces esa compañera abandonó la materia” E14</p> <p>“Creo que eso lo logró también con la personalidad que tengo también, yo no me iba a dejar avasallar si me llegaban a denigrar o algo de eso, porque iba de frente” E12</p> <p>“El proceso de maduración de los chicos también es otro...” E10</p> <p>“Si dan ejemplos de una cancha de fútbol, yo lo llevo al maquillaje o a la ropa, capaz otra chica...” E8</p> <p>“Salir afuera era me tengo que adaptar a todo lo que esperan de mí” E6</p> <p>“Yo creo que la mujer tendría que ya querer entrar a la carrera” E4</p> <p>“Me ha tocado ejemplos de autos y cosas así pero a mi personalmente no me molesta” E4</p> <p>“Una de mis compañeras es muy tímida y eso te pone en desventaja” E3</p> <p>“También era ser mujer y hacerte respetar” E1</p>

							<p>Conocer las incertidumbres y certezas que presentan sobre su presente y futuro en la informática.</p>	<p>La cuestión del tiempo</p>	<p>“No le puedo sacar tiempo de calidad a mi hija para el trabajo o para el estudio” E8</p> <p>“Los cambios en la sociedad son lentos, paulatinos, estoy viendo que se tratan como iguales en conocimiento, mucho mejor” E12</p> <p>“La transición es muy lenta para que se entienda que la mujer no es solo la de trabajar en cuestiones estéticas, sino que justamente somos personas” E11</p> <p>“No es lo mismo una persona que está empezando ahora cuando tiene otras preocupaciones, otros tiempos que desde chico o adolescente estuvo con una computadora o en el sector informático” E11</p> <p>“El proceso de maduración de los chicos es más lento” E10</p> <p>“Yo creo que por ahí los tiempos están cambiando, cada vez hay más mujeres, aunque sigue esa segmentación, porque igual los roles para mujeres tienden a ser de segunda, no tan destacados” E7</p>
							<p>Conocer las incertidumbres y certezas que presentan sobre su presente y futuro en la informática.</p>	<p>Esperanzas</p>	<p>“Mi idea es siempre seguirme actualizando” E9</p> <p>“Yo creo que los tiempos están cambiando, que cada vez hay más mujeres” E7</p> <p>“A futuro lo veo muy prometedor, creo que para cuando yo pueda empezar a trabajar voy a estar muy bien” E5</p> <p>“Yo logré pila de cosas ya siendo joven, con 19 ya empecé a trabajar de lo que estudié” E1</p> <p>“Yo en la empresa que estaba si lo veía, en esta no” E2</p>
							<p>Miedos</p>	<p>“El camino es más difícil por ser mujer, aceptan más a los hombres” E14</p> <p>“Laboralmente lo seguís viendo, todo lo que viste en la educación” E11</p> <p>“Yo creo que si estas en igualdad de condiciones entre un hombre</p>	

							<p>y una mujer ingeniero de sistemas, van a contratar al hombre, porque te da más seguridad culturalmente" E12</p> <p>"Se nota a la hora de buscar un trabajo, tienes que probar que sabes el doble" E6</p>
				<p>Conocer las incertidumbres y certezas que presentan sobre su presente y futuro en la informática.</p>		<p>Certezas</p>	<p>"Si, te descuentan del sueldo y todo, donde más veo mujeres en una empresa de informática es haciendo limpiezas o de secretarias" E13</p> <p>"No tenemos la misma aceptación que los hombres" E14</p> <p>"La proporción de mujeres sigue siendo baja" E10</p> <p>"Cuando nos llamaban a mi y a un compañero para arreglar algo, confirmaban con él a ver si lo que yo había dicho estaba correcto" E9</p> <p>"Veo que mis compañeros varones agarran trabajo enseguida y yo estoy más preparada que ellos" E6</p>

ANEXO III

ENTREVISTAS A INFORMANTES CALIFICADOS

Entrevista Inspector de Informàtica DGETP-UTU

Entrevistadora - ¿Tú ahora estàs en la inspecció de informàtica en DGETP-UTU?

Entrevistado - Si, hace 15 años.

Entrevistadora - La inspección en la que estàs, tus docentes, històricamente han sido en su amplia mayoría de género masculino, ¿cómo observas las cuestiones de género con los y las docentes que trabajan?

Entrevistado - En informática son 902 docentes en todo el país. En proporción son 6/4, de cada 10 personas, 6 son varones y 4 son mujeres. En las àrees técnicas se ve más representadas, en las àrees tècnicas especializadas se mantiene el 7/3. Para mi es natural porque soy varón y lo viví siempre así, hasta que lo vi a través de estudios, charlas, etc que hacían esta señalización sobre el género. Estuve tambièn charlando con una docente de Florida que me abrió los ojos, ella me decía que las mujeres no se interesaban por la tecnología porque de chica le enseñaban como "nena". A ella de chica la mandaban a hacer tareas de mujer, actividades de mujer, nunca le habían dado un martillo, un taladro, dice, capaz si mis padres me hubieran dado herramientas para trabajar, me hubieran enseñado, yo me hubiera vuelto hacia la tecnología

mucho antes. Lo que sí noto, en general, ahora menos porque desde la inspección no estás en contacto tan directo con estudiantes es que no es que no tengamos estudiantes mujeres, es que no nos llegan. O sea, no se anotan, no vienen, no se enganchan, y siguiendo el estudio de Ana Laura Conde que hizo sobre género y tecnología, ella dice que incluso ha disminuido la cantidad de mujeres en la UTU de informática. Por lo general no hay una buena distribución en las clases, en muchas son solo varones, en algunas hay algunas, en otras todas juntas, y ese todas juntas son tres o cuatro. Y si te parás en la puerta de la Facultad de Ingeniería, vas a ver que las chicas son una minoría impresionante, en una clase de cálculo, las mujeres son muy poquitas. Como contrapartida, por lo general son muy buenas. Tal vez por eso mismo, por competir con varones. En general, ya te digo, no llegan. Si vos me decís, abandonan más hombres que mujeres.

Entrevistadora - ¿Has identificado situaciones puntuales donde docentes hacen alguna diferencia de género en las clases? Tal vez comentarios a la pasada...sin intención.

Entrevistado - Yo creo que como la mayoría de los docentes son hombres, los ejemplos, los ejercicios, las prácticas están relacionados con los hombres. Un ejemplo clásico es el fútbol. Un ejemplo clásico es el fútbol. Le mandan a hacer un trabajo de base de datos o de programación y el ejemplo clásico es "vamos a hacerlo de fútbol". Entonces ya de por si, hay un sesgo en el tipo de ejercicio. Obviamente que un área masculinizada, llena de varones, por lo general, se prenden. Siempre hay uno que dice "a mi el fútbol no me interesa" y las chicas que por lo general desconocen los nombres de los jugadores de los cuadros o las categorías. Eso es un clásico dentro del perfil. Con respecto a los estudiantes, los estudiantes ven con buenos ojos que hayan chicas dentro de informática, particularmente porque no tienen chicas con quien relacionarse. Si vas a una escuela exclusivamente de informática como la Escuela Superior de Informática, los varones se relacionan con varones porque no hay chicas. Si vas a La Blanqueada donde tienen cursos de administración que es al revés, es un área feminizada, hay un intercambio mayor. Yo no lo he visto directamente pero sí indirectamente sí, aunque me han llegado comentarios de docentes que han sido groseros en sus expresiones con respecto a las mujeres. El mensaje "¿en vez de hacer informática por qué no hacés cocina?" pero no lo he visto personalmente pero me han contado que ha pasado.

Entrevistadora - ¿Te han contado docentes?

Entrevistado - Si, en conversaciones informales. Me han dicho...o alumnos me han dicho o alguna chiquilina, también me ha contado. Eso lo ves en la UTU, lo ves en el INET. Allí la mayoría de los estudiantes son varones y las mujeres se inscriben muy poco en el área de informática.

Entrevistadora - Desde tu perspectiva, ¿qué entendés que deberían hacer o no hacer quienes enseñan para ser más inclusivos en el aula?

Entrevistado - En realidad se ha hablado con los docentes por eso mismo, que traten de mantener dentro de los cursos a las chiquilines y que sobre apoyen a las chiquilinas para que no abandonen el curso. No he visto que las expulsen, que el trato directo las haga sentir mal pero si que traten que no se vayan. Y después he visto de algunas organizaciones que hacen instancias con mujeres que hacen informática.

Entrevistadora - Esta pregunta es personal, tal vez la podés relacionar con lo profesional, ¿qué espacio tienen hoy las mujeres en la educación técnica y científica?

Entrevistadora - Buena pregunta...Lo que pasa que el tema es por el área. La educación está feminizada, es feminizada, lo que pasa que en el área tecnológica terminas viendo la presencia de hombres pero lo que pasa es que la mayor parte de la matrícula de la utu es de mujeres. Excepto en algunas escuelas que son especializadas en experiencias pensadas para el hombre en la mayor parte hay mujeres, como informática. Pero en el X, la directora es mujer, entonces eso ayuda que desde la autoridad haya una mirada de género que ayuda, ayuda al trabajo con las chicas. Pero en general la educación está feminizada, la mayor parte de la currícula es de mujeres, pero se cumple que en las áreas más técnicas no haya, por ejemplo en carpintería es difícil encontrar una mujer. En la marítima es difícil encontrar una mujer. En construcción ahora aparecen más mujeres pero son rarísimas. Siempre me acuerdo de una clase de construcción de la noche que entraron todos los pibes de la construcción que eran albañiles y entró una chica con tapado de piel, era alumna y me llamó la atención y el tema era que la chica era hija de un empresario de la construcción. El padre la mandaba a construcción para que supiera del oficio pero son áreas particularmente masculinizadas.

Entrevista Inspectora de Derecho y Ciencias Sociales de la DGETP-UTU

Entrevistadora: Bueno, contanos un poco tu trabajo en la institución y tu trayectoria allí.

Entrevistada: Soy Inspectora de Derecho y Ciencias Sociales, de la DGTP-UTU. Tengo 25 años de trabajo en la institución casi, he pasado por distintos roles, desde docente, que fue por el que comencé, representante de Utu en distintas comisiones de codicen, directora efectiva y ahora, inspectora.

Entrevistadora: ¿Cómo observás hoy las cuestiones de género en lo que es el cotidiano con los y las docentes que trabajas?

Entrevistada: Utu tiene un gran desafío que ha sido estudiado, fue abordado en períodos anteriores y si lo ves ya de inicio en la matrícula y dónde está esa matrícula fuertemente masculinizada en nuestro sistema, ¿no? Varios estudios y que se han llevado a cabo investigaciones nos demuestran que tenemos una fuerte masculinidad sobre... y más acentuada, porque es en todas las carreras una, es cierto, fuerte masculinidad, pero acentuada en las carreras más tecnológicas, es decir, construcción, informática, mecánica, esas tienen un alto índice de masculinización, ¿sí? Está fuertemente arraigado a los docentes, a mí entender, yo lo visualizaba mucho como directora en las áreas de tecnología y en el EBI o anteriormente ciclo básico tecnológico, se veía muy claramente cuando los docentes de tecnología, que es un espacio del taller que siempre tuvo la educación básica en Utu, dividían las tareas dentro del aula de tecnología de acuerdo al género, entonces, en los experimentos, en las actividades de taller que hacían, las mujeres eran quienes llevaban el cuaderno de campo, quienes ordenaban el taller y los varones eran quienes utilizaban las herramientas, quienes cortaban, quienes taladraban, quienes clavaban, quienes hacían todas las tareas manuales, entonces ahí tenemos un problema importantísimo, ¿sí? Nosotros mismos ya desde la infancia o de la adolescencia en este caso, estamos dividiendo el aula de acuerdo al género y eso implica que primero, segundo, tercero de ciclo básico, ya están trabajando hacia esa división después en un bachillerato, ¿por qué a dónde se van a dividir? yyyy... van a ir hacia el área de lo que tenemos servicios, administración, indumentaria, belleza o sea todo lo relacionado con servicios, que es donde tenemos una matrícula femenina.

Esto es de larga data, porque en algunas investigaciones que yo he realizado hacia atrás, la presencia de la mujer en Utu comenzó en 1914, porque en nuestros orígenes Utu, en realidad, comienza como un reformatorio para varones, que tenían problemas con la justicia de aquella época, entonces el reformatorio era solo para varones, la mujer no estaba, ¿Dónde se le permite ingresar a partir de lo que fue la maestra Argeiles? En las áreas de escultura, ese fue el primer curso que tuvo Utu que permitió la matrícula femenina, pero no se le permitía a los varones, era para las mujeres y luego se comienza con belleza y con textil, pero asociado también a una mano de obra barata, pero como área donde no estaba asociado a una mano de obra específica, empieza con escultura. Es la primera apertura, digamos que tiene Utu hacia las mujeres, y después ya derivado a lo que es gastronomía, belleza y vestimenta, después recién abre a lo demás, entonces si nosotros con nuestras prácticas en las aulas, ya estamos marcando esos sesgos, es muy fuerte lo que influimos en las estudiantes y en las áreas de informática hay estudios específicos donde eso se ve, un fuerte componente en la matemática, el estudio de género que se hizo por la ANEP, no por Utu, por Codicen, marca que en matemática, por ejemplo también química, física, tienen también fuertes sesgos, y se visualiza al varón como más inteligente para esas áreas y a la mujer con más inteligencia emocional que puede dedicarse a las áreas humanísticas, y vuelve a presentarse el mismo problema que tenemos en Utu, también a nivel general, secundaria y primaria, entonces por ahí es, como veo la realidad que tenemos que no ha cambiado, que yo creo que en este período tenemos un estancamiento podría llamarlo de esa manera, porque el impulso que se estaba dando a través de ese estudio que tenemos de 2019, que se presentó en 2020, quedó sin continuidad, si las acciones que se habían implementado en torno a eso quedaron sin continuidad, había resoluciones específicas para promover la inclusión de las niñas en las carreras de ciencia y tecnología, pero eso si no se trabaja de forma muy firme y continua, no se ven resultados. Había becas, se había implementado un sistema de becas en Utu para que las niñas no tuvieran que salir a hacer tareas laborales y dejar los estudios, y eso tengo entendido que tampoco se continuó.

Entrevistadora: Un poco volviendo a la situación que planteaste del tema de los talleres y de las tareas esas diferencias, ¿vos entendés que es por una pauta docente que los estudiantes se manejan de esa forma el taller?, ¿o es algo que capaz que tienen ya naturalizado entre ellos?

Entrevistada: Yo lo que he visualizado en visitas de clase como directora en las aulas de tecnología es que las pautas las marcaban los docentes de tecnología, cuando hablo de docentes de tecnología en el departamento de San José, que es mi efectividad como directora, te puedo decir que hay una docente mujer en tecnología, el resto son todos hombres y no le ha sido fácil a esa muchacha estar en el escalafón, una sola y las pautas de trabajo las marcan los docentes, entonces los chiquilines ya de por sí se acostumbran a trabajar de esa manera, son roles asignados por ellos.

Entrevistadora: ¿Y qué te parece que podrían o deberían hacer quienes enseñan para ser más inclusivos en el trabajo con los estudiantes en cuestiones de género?

Entrevistada: Y nos hace falta una fuerte formación en el tema que les permita reflexionar eso, sino cambiamos la cabeza del docente, no va a cambiar nada en el aula. Los chiquilines tienen un movimiento interesante, sí, obvio, son agentes de cambio, los estudiantes siempre, pero necesitamos trabajar con esos docentes para que con el impulso de las nuevas generaciones que ya tienen otra forma de pensar con respecto a esto, esos cambios se visualicen en sus prácticas. Yo creo que debemos apoyar, diría yo, a los adolescentes y a las adolescentes para que esos cambios realmente se visualicen. Encontrarás cinco, tecnología es un área justamente sumamente masculinizada y con costumbres difíciles de desarraigar, yo creo que es un área donde tiene que apuntarse en la EBI, como así en informática, a nivel de la EMS, en química, si miramos la matrícula de las carreras de química en Utu, tenemos escuelas específicas, esas escuelas deberían tener un trabajo desde sus direcciones y sus equipos de acompañamiento, un trabajo muy fuerte en ese tema. Si no empezamos por ahí, estamos perdidos. En la inscripción, ¿qué pasa cuando yo tengo cinco lugares y no tengo ninguna cuota específica para mujeres? Y van a tomar a los varones. Porque además generalmente vienen con otras notas y demás que también venían del aula. Siempre contaba una ex directora de secundaria, de comentarios que se escuchaban en la sala de profesores secundarias y bien esto es para Utu, donde decían, fulana es muy buena para esto, pero no para las ciencias, ¿no? Y somos nosotros mismos los docentes, los que creamos esos mitos y los transmitimos, cuando evaluamos, cuando trabajamos en el aula, cuando dividimos tareas en grupos, ¿Por qué no hay mujeres sin informática casi, o solo muy pocas?. No le interesa a las mujeres el tema, no... Es como se trabajó en el aula, que no las derivamos a pensar en esas áreas.

Entrevistadora: ¿Y piensas que esto en el futuro puede cambiar si trabajamos de otra forma, acompañando a esos docentes?

Entrevistada: Yo creo que sí, en mi experiencia como Directora de Derechos Humanos de Codicen, se hicieron trabajos muy interesantes en conjunto con Inmujeres, en conjunto con la DGTP, la parte de planeamiento de DGTP y derechos humanos de Codicen, se trabajó con los IAEs, lo que hoy son los IAEs que en aquel momento eran los Polos y se trabajó específicamente sobre estos temas, tanto para las carreras de Educación Media Superior como para las carreras terciarias. Y ahí hubo un vuelco la matrícula, serán escuelas puntuales, pero si vos empezás a trabajar sistemáticamente y tenés un equipo para trabajar, se puede, se puede, porque a veces hay cuestiones que son inconscientes en el docente, que las tiene arraigadas y que no las ha pensado, pero si tienen que usar el taladro automáticamente elige un varón. Y entonces son cuestiones que están incorporadas, también hay una cuestión generacional de los docentes que tenemos hoy más grandes en el aula y lo que van transmitiendo de unos docentes a otros. Yo quisiera ver, no he tenido la experiencia de estudiar a fondo el INET, que es donde se forman los maestros y profesores técnicos. Yo creo que sería muy interesante poder estudiar lo que está pasando en esa formación y ahí tenemos un lugar como para poder intervenir con todo esto y que no sea la formación docente, un seminario optativo, género. Que sea algo que se trabaje profundamente en toda la carrera. Entonces sí, podés ver cambios. Pero INET, por lo que tengo entendido, es un mundo masculinizado también. No tengo números que lo demuestren porque no he estudiado la matrícula del INET, pero en administración sé que hay muchas mujeres, en gastronomía, hay muchas mujeres, pero en el resto de las carreras son varones.

Entrevistadora: ¿Qué se está haciendo a nivel institucional para hacernos más inclusivos en cuestiones de género? ¿Y qué cosas nos faltan aún para recorrer?

Entrevistada: Mira, sigue funcionando la red de género de ANEP, que UTU la integra y a partir de allí se hacen algunas actividades para el día de la mujer. Ha cambiado mucho la forma en que se lleva a cabo esto en este periodo, ha sido muy diferente y por lo que tengo entendido, la red de género está trabajando, esos aspectos puntuales y no mucho más. La red de género se creó ya hace, la red de género tiene 15 años y bueno siempre es conjunta porque es entre CODICEN, UTU, Primaria,

Secundaria e InMujeres. También en algún momento con sus políticas de género, toda la división social de MIDES que eran quienes nos apoyába mucho para los cursos y el MEC que también tenía sus cursos virtuales junto con MIDES y nosotros y se financiaban entre todos para hacer esos cursos. Pero los cursos que pasa también, los toman las personas que ya tienen tendencia o que se preocupan por el tema o reflexionan sobre el tema, pero donde nosotros necesitamos no se van a inscribir a cursos virtuales sobre el tema, porque no lo piensan, porque no están sus intereses y muchas veces no lo comparte, no tienen esa inquietud, entonces la estrategia ahí no puede ser ofrecer cursos virtuales, tenemos que ir con algo más firme. Y más que eso en este periodo no he escuchado que se trabaje, se ha trabajado más hacia el lado de la convivencia, es decir que ahí hay como toda una discontinuidad, porque existía la comisión de educación sexual, que esa comisión... hubo en la ANEP, como una asociación de educación sexual con género, lo cual no es correcto, porque no pasa solamente por ahí la educación de la sexualidad integral o de la educación sexual y después esa comisión se discontinuó, o sea que se discontinuó su trabajo, pero la comisión de educación sexual también tenía formaciones muy interesantes y experiencias en territorio y demás y eso tampoco se está dando. Entonces tenemos como, por eso yo decía un estancamiento, porque el MIDES ya no lo está trabajando e InMujeres, desconozco en que está trabajando en este momento, no hay una representante de educación en InMujeres como había antes, la red género está trabajando en cuestiones de protocolo, tenemos un nuevo protocolo de abordaje de situaciones de violencia, pero va hasta ahí y situaciones de violencia, entonces está trabajando específicamente en esto, no en lo que es el acceso a carreras tecnológicas y demás, la promoción de la igualdad de género, la equidad, eso no, eso no se está trabajando.

Entrevistadora: Ahora que mencionas estas últimas cosas, ¿cómo te parece que puede afectar esta propuesta que hay para la modificación de la ley de violencia de género o que hay a nivel del estado, o sea cómo puede repercutir después la bajada a lo que es Utu, el aula, las pocas estudiantes mujeres que tenemos en la clase?

Entrevistada: Va a repercutir, porque nosotros tenemos un protocolo que se empezó a trabajar, o sea, teníamos el protocolo anterior, del 2008, que yo trabajé cuando se creó ese protocolo para la ANEP, como representante de Utu justamente en derechos humanos, como Directora de Derechos Humanos, empezamos en 2018 a buscar

fondos para actualizar ese protocolo porque estaba en base a la ley vieja. Cuando se trabaja, se crea que también participamos en la elaboración de la nueva ley de violencias, allí empezamos a buscar financiación para un nuevo protocolo que surgió a través de SIPIAV y UNICEF, ¿sí? En ese momento, bueno, se empezó a trabajar, a elaborar en conjunto, ¿no? Tengo por lo que tengo entendido, yo después me fui de la Dirección de Derechos Humanos, pero el año pasado se logró sacar el nuevo protocolo. Está en base a la ley actual. Estos cambios que se proponen van a traer unos cambios a ese protocolo, por lo tanto a mí entender, esos cambios generan un retroceso, lisa y llanamente un retroceso a lo que son las garantías que tiene la persona afectada, la víctima, ¿sí? Porque antes estaba de la mano todo, ¿verdad? La compensación, y de más que siempre está implícita en todo proceso penal, en este momento no va a estar más, va a ser un paso posterior, previa demostración, o sea que es un retroceso en lo que implica las garantías de la víctima, sin duda, y va a implicar también cambios en los protocolos nuestros, que son los que se aplican en los centros educativos para garantía de nuestros estudiantes, protocolos que muchas veces se desconoce, ¿no? Se había hecho un fuerte trabajo en los protocolos y la difusión, tengo entendido porque me invitaron hace poco, el que lo están difundiendo ahora en los centros de formación en educación, pero solamente a ese nivel y no a nivel de Educación Media, que es donde más necesitamos. Está bien, lo difundirse a nivel de los centros de formación en educación, perfecto, las nuevas generaciones, las que se están formando ya lo van a conocer, bien, es un paso importante, pero yo necesito que los ascriptos, los referentes de trayectorias, los docentes, los PES de plan avanza, todas esas gente esté empapadísima del protocolo para que ante cualquier situación el centro luego tenga su propio protocolo construido en base a eso, tenga su hoja de ruta, diría yo, tengo un protocolo general y tengo una hoja de ruta en este centro, en este centro con qué construir mi hoja de ruta y bueno, la construyo con los recursos que yo tengo en mi territorio, porque no todos los territorios y la realidad país no lo indica y lo he recorrido varias veces con estos temas, no todos los territorios, yo tengo todos los recursos, a vez el único que tengo es la policlínica, entonces tengo que tener muy aceptado ese vínculo con la policlínica, con la fiscalía, con el juzgado más próximo para saber que ante esta situación si hay policía, si hay comisaría de la mujer, ante esta situación tengo que actuar de esta manera para que esto no quede en nada y para actuar nosotros los docentes con garantías también, porque no hay que olvidarse de una cosa que ANEP tiene pendiente hace muchos años y es que las denuncias no las realiza el director del centro educativo, la directora, no la realiza la adscripta, no la realiza la psicóloga, la denuncia la está

realizando Utu o la está realizando el liceo, o sea lo está realizando secundaria o el liceo y eso no pasa, no está previsto, entonces quien denuncia y a mí me pasó en varias denuncias era Verónica Massa, Verónica Massa está denunciando a fulano, no, entonces hay muchas veces en algunos territorios pasa que no denuncias por esos miedos porque además el centro educativo está en el medio de la comunidad y esa persona es parte de la comunidad, entonces nos falta mucho todavía por trabajar para que todo podamos actuar con las garantías que nos corresponde, entonces a veces lo mejor y sin duda es siempre lo mejor, el trabajo en red, ¿no?, que vos puedas hacerlo a denuncia a través de la policlínica o a través del SIPIAV con los representantes departamentales, pero muchas veces no se conoce, SIPIAV se supone que tiene una red que Utu no integra hace muchos años, me refiero a nivel central, donde hay referentes territoriales departamentales que son quienes pueden actuar en esas denuncias también y eso tampoco se conoce. Entonces, nos falta mucho trabajo que tiene que ser constante, no se puede solamente una vez y presentarles el afiche, les dí un taller de media hora y me fui, con eso no lo trabajaste porque en el emergente después la gente se enloquece y sale y hace lo que puede como nos ha pasado. Entonces por ahí también tenemos muchas dificultades aún para actuar en estos temas.

Entrevistadora: ¿Algo más que quieras agregar?

Entrevistada: Sería muy importante que, a mí entenderles de las autoridades se tomará dimensión de lo que está pasando en nuestro país con los temas de género, con las violencias de género en todas las dimensiones que marca la ley, es una pandemia y siempre lo digo, lo sostengo, lo mantengo y no se visualiza como tal, entonces necesitamos presupuestos para trabajar porque leyes y presupuestos, son leyes en papel, necesitamos equipos y necesitamos estar en territorio, acompañando a los docentes, acompañando a los equipos directivos para que esto realmente lo podamos trabajar. Siempre la anterior directora de InMujeres, decía, y ponía el ejemplo, “cuando se quiso sacar el cigarrillo, se logró un cambio cultural a través de un decreto del presidente, que dijo, no más cigarrillo en espacios públicos y no más cigarrillo en espacios públicos”, a nadie se le ocurre fumar dentro de una sala de profesores donde antes no podíamos dejar la ropa, no podías dejar tu tapado, tu campera colgada porque cuando volvías era humo puro, eso no se hizo más, los mismos niños te dicen, no fume, no esto, no lo otro, entonces, ¿por qué con esto no? ¿Sí? Necesitamos ese cambio cultural y ¿cómo lo tenemos que lograr? con trabajo

continuo, dedicado y con recursos, sin recursos tampoco, es un trabajo que desgasta, que no logra el objetivo y que no incide o no impacta, palabra estelar hoy en día, no impacta lo que podría impactar y que necesitamos que así sea para terminar con estos temas de la violencia de género tan arraigado.