



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

EDUCACIÓN TÉCNICA Y GÉNERO EN URUGUAY
¿Una realidad que se transforma?

Esta TESIS tiene como objetivo la aprobación de la Maestría en Sociología (Edición 2010) de esta Facultad.

Tutora:
Dra. Adriana Marrero

Candidata:
Lic. Analaura Conde

ÍNDICE

Resumen	pág. 5
Introducción	pág. 7

CAPÍTULO I

1. Conceptualización y problema	
1.1 Sistema educativo en Uruguay	pág. 8
1.2 Problema de investigación	pág.10
1.3 Objetivo general	pág.11
1.4 Objetivos específicos	pág.11
1.5 Supuestos implicados en el problema	pág.12
1.6 Preguntas de investigación	pág.13

CAPÍTULO II

2. Fundamentación y antecedentes	
2.1 Antecedentes sobre educación tecnológica y género en la región	pág.15
2.2 Antecedentes de investigación en Uruguay	pág.20
2.3 Las mujeres y la enseñanza, una historia de larga data	pág.22
2.4 Educación técnica o tecnológica en Uruguay	pág.25
2.5 Revisión histórica	pág.26
2.6 Educación técnica y género en el extranjero	pág.30

CAPÍTULO III

3. Aspectos teóricos	
3.1 Conceptos relevantes de la temática de género	pág.35
3.2 Noción y sistemas de género	pág.35
3.3 La división sexual del trabajo	pág.37
3.4 Derechos sociales y ciudadanía	pág.38
3.5 El trabajo y la educación	pág.40

CAPÍTULO IV

4. Metodología	
4.1 Datos cuantitativos	pág.41
4.2 Estrategia cualitativa	pág.42
4.3 Teoría Fundamentada	pág.42
4.4 Sistema de códigos	pág.50

CAPÍTULO V

5. Análisis	
5.1 Análisis cuantitativo	pág.60
5.2 Análisis de los discursos de los directores	pág.66

5.3 Análisis de los discursos de los docentes	pág.77
5.4 Análisis de los discursos de los estudiantes	pág.80

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones

6.1 Hallazgos	pág.105
6.2 Reflexión final	pág.113

Referencias bibliográficas	pág. 116
----------------------------	----------

ANEXOS: Pautas de entrevista	pág. 119
------------------------------	----------

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado de un largo camino recorrido, a lo largo del cual he recogido aportes de parte de personas e instituciones. A ellos van dirigidos mis más sinceros agradecimientos.

A la Universidad del Trabajo (CETP) que forma parte fundamental de mi trayectoria profesional y personal y que me ha permitido acercarme al campo de la educación.

A la Facultad de Ciencias Sociales, en especial al Departamento de Sociología y sus docentes, sobre todo a aquellos que me han brindado formación en la temática de género, dado que a partir de ella, estoy segura, no volveré a leer la realidad del modo en el que lo hacía antes de contar con esta perspectiva.

A Adriana Marrero, por su dedicación, aportes, guía y estímulo constante.

A mis padres, que han sido promotores de mi inclinación profesional por la educación y a mi madre en especial, por su sostén siempre incondicional.

A mi esposo Luis y a mi hermana Raquel por la paciencia, las opiniones y las miradas.

A mis queridos amigos, en particular a Enrique, Mariela, Lía y Verónica por sus contribuciones, aliento y comentarios.

Sin el apoyo de todos ellos, este trabajo no hubiese sido posible.

“(…) sobre todas las escolares recae la carga ideológica de los grandes medios de comunicación y las transnacionales sobre la imagen corporal y profesional de las mujeres, pues aún [persiste] el esquema de ‘ama de casa’, ‘cuidadora de niños/as, enfermos/as y adultos/as mayores’, ‘consumidora’ de todo tipo de artículos suntuarios; frente a la imagen de hombres productivos e importantes para la sociedad”.

Fanny Gómez e Imelda Arana Sáenz, de la Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM)

RESUMEN

La educación científico tecnológica ha sido una esfera del conocimiento dominada históricamente por el mundo masculino. Su relación con los oficios tradicionales y la complejización de las técnicas utilizadas en la evolución de estos, apareja el manejo de herramientas y el uso de la tecnología en constante desarrollo para la transformación del mundo, un aspecto de la vida reservado en mayor medida a los varones.

La aplicación de nuevas técnicas para los oficios tradicionales, tales como la construcción y la electro-electrónica, así como los más recientes desarrollos vinculados a la informática, han sido acompañados desde la realidad educativa, en este caso la uruguaya, por diversas ofertas desde el sistema formal. Una educación que históricamente ha desarrollado mecanismos de acceso igualitario, conservando sus características de laicidad y gratuidad en los diferentes niveles.

La pretensión del sistema educativo de llegar a todos se ha enfrentado a diversos retos, ocupa el lugar central de este trabajo, un desafío quizás menos visible, menos perceptible, se trata de la educación media tecnológica y su vínculo con la igualdad de oportunidades en relación a la perspectiva de género. Una aproximación a partir, fundamentalmente, de las visiones de los protagonistas de este tipo de formación posibilita un acercamiento a la realidad actual sobre la segregación vinculada al género en educación técnica, ya que se trata de un fenómeno que persiste y remite a las historias de las profesiones y de las instituciones en las que transcurren estas formaciones.

El proyecto de tesis ubica su tema de interés en la intersección de los campos de la educación formal y los estudios de género.

Se trata de una investigación que hace foco en la segregación por género en la educación media tecnológica, que funciona en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) encargado de la educación técnica formal en Uruguay. Toma para el estudio tres centros educativos del CETP ubicados en Montevideo que dictan los bachilleratos tecnológicos (BT) —denominados ahora educación media tecnológica (EMT)— en las áreas de informática, construcción y electro-electrónica.

El tema cobra relevancia a partir de la constatación empírica de que la matrícula femenina en los cursos antes mencionados es significativamente inferior a la masculina, y si bien se registran algunos incrementos en los últimos años, se continúa perpetuando el fenómeno —en términos cuantitativos— de la elección de estas carreras en mayor medida por los varones. Como se verá más adelante, estas características se cumplen para el contexto uruguayo y el regional, y se sustentan en las visiones que aún hoy prevalecen sobre las profesiones *adecuadas* para cada sexo.

Se agrega a lo anterior —más cercano a la motivación y a la visión de la formación en tecnología— la perspectiva sobre las posibilidades de desarrollo, tanto en la continuidad educativa como en el proceso profesional de las mujeres, posterior a su egreso de las opciones formativas seleccionadas para esta investigación.

Las visiones de los actores que se desempeñan en estos sectores de formación desde diferentes roles —docentes y estudiantes— permiten conocer el fenómeno y echar luz en lo que refiere a la segregación por género hacia las mujeres en este ámbito de la ciencia y la tecnología.

INTRODUCCIÓN

El trabajo se estructura en seis capítulos. En el primero, se realiza una sucinta descripción sobre el tema de tesis y los diferentes puntos que constituyen el proyecto de investigación. Se hace referencia al problema de investigación, se contextualiza y se plantean los objetivos, los supuestos y las interrogantes que guiarán el estudio.

En el segundo capítulo, se desarrollan la fundamentación y los antecedentes, en él se ofrece un panorama de la educación científico tecnológica en la región y en el extranjero. Se hace referencia a la educación técnica en Uruguay, su historia y su realidad actual; abordando aspectos vinculados con la institucionalidad de este tipo de enseñanza, sus orígenes, sus transformaciones y la relación entre género y enseñanza tecnológica.

El tercer capítulo plantea el desarrollo del marco teórico, se aborda el concepto de género y se desarrolla este enfoque en relación con diversos tópicos.

En el capítulo cuarto, se desarrolla lo relativo al diseño metodológico, con una descripción de las técnicas utilizadas y las estrategias de análisis empleadas.

Durante el quinto capítulo se aborda el análisis de los datos obtenidos y se establecen las relaciones encontradas.

Finalmente, en el sexto capítulo se exponen las consideraciones que arroja la investigación.

CAPÍTULO I

1. Conceptualización y problema

1.1 Sistema educativo en Uruguay

El sistema educativo uruguayo responde a leyes y principios consagrados en la Constitución. Entre ellos, históricamente se destacan la libertad de pensamiento, cátedra, laicidad, obligatoriedad y gratuidad en sus diferentes niveles, así como la autonomía con respecto al Poder Ejecutivo. También se considera el derecho a aprender de todos los ciudadanos y el acceso de estos a la educación (Actualmente: Ley General de Educación N° 18.437).

La educación formal está estructurada en diferentes niveles: la inicial; la primaria; el ciclo básico de educación media, que contempla las modalidades general y tecnológica; el ciclo superior de educación media que posee la modalidad general, la tecnológica o técnico profesional, y la educación terciaria, que comprende las tecnicaturas, los cursos técnicos no universitarios, la educación tecnológica superior y la educación terciaria universitaria.

Desde el año 2008, y a partir de la Ley 18.154, la educación es obligatoria desde el cuarto nivel de inicial hasta el tercer y último año del ciclo básico de educación media.

Exceptuando a la Universidad de la República (UDELAR), están reguladas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) desde la educación inicial hasta la terciaria. Este ente autónomo fue creado por la Ley de Educación 15.739 de 1985 y funciona con los siguientes órganos: Consejo Directivo Central (CODICEN), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). En el marco de este último es que se desarrolla esta investigación, más específicamente en el nivel de educación media tecnológica (EMT) –antes denominados bachilleratos tecnológicos

(BT)— que brinda este desconcentrado a través de una variada oferta de cursos que se ubican en este nivel¹.

La Ley 18.437 considera a la educación como un derecho humano fundamental que tiene como fin el desarrollo de todas las personas sin discriminación de ningún tipo. Se trata de un derecho universal, que no distingue entre ciudadanos, sino que brega por la igualdad de oportunidades y equidad, por lo que manifiesta en su Artículo 18:

(De la igualdad de oportunidades o equidad).- 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 (Ley General de Educación N° 18.437).

En este último párrafo se especifica que se impulsará la transformación en lo que respecta a los estereotipos discriminatorios, entre ellos el de género. Esto supone un reconocimiento desde el Estado de la existencia del fenómeno en estudio y la necesidad de revertir procesos que se inscriben dentro del desarrollo de la educación en sus diversas modalidades.

El CETP es el responsable de la educación técnica y profesional de nivel medio y terciario: “Tiene como cometido ofrecer una educación científico-técnico-tecnológica profesional pertinente, de calidad, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo”² (www.cetp.edu.uy).

Se trata de:

Una Institución de Educación Técnica-Tecnológica y Profesional con: Propuestas educativas de nivel medio y terciario pertinentes y de calidad, en sus distintas modalidades y orientaciones, proyectadas mediante un trabajo planificado, de carácter pro-activo, estratégico y flexible, a partir de los más amplios espacios de diálogo con la sociedad y los actores del mundo del trabajo.

¹ Los EMT que ofrece el CETP son en las áreas de: Administración-Comercialización, Agraria, Construcción y Arquitectura, Electrotecnia-Electrónica, Hotelería y Turismo, Informática, Metal-Mecánica y Química y Termodinámica (www.cetp.edu.uy).

² Consultado: 05.12.2013 en www.cetp.edu.uy.

Una institución en la que el trabajo es concebido: como una figura generadora de valores sociales; como generador de prosperidad, pero también generador de confianza, seguridad, solidaridad; y como uno de los principales ámbitos de la creatividad humana (www.cetp.edu.uy).

En el marco de esta institución, de cuyo desarrollo y transformaciones en el tiempo se ocupará este trabajo más adelante, es que se implementan todas las propuestas educativas de educación media tecnológica (EMT), denominadas en sus orígenes como bachilleratos tecnológicos (BT) en diferentes áreas del conocimiento. Es una formación homóloga a la que brinda el CES, dado que ambas habilitan para la continuidad en la educación terciaria, ya sea universitaria o no, pero en el caso de los EMT, brindan a sus egresados posibilidades de acceso al mercado laboral.

1.2 Problema de investigación

Los cursos de EMT pueden agruparse en diversas orientaciones o áreas de conocimiento. Se aprecia una matrícula femenina inferior a la masculina en cursos técnicos no vinculados con las actividades del conocimiento y laborales relacionadas con papeles tradicionalmente asignados a las mujeres. Dada esta realidad, el problema de investigación supone:

Mostrar e interpretar la segregación por género hacia las mujeres en la educación técnica –Educación Media Tecnológica (EMT) en Informática, Construcción y Electro-Electrónica del CETP– que se observa en el desbalance de acuerdo al sexo en la matrícula de los cursos técnicos no vinculados con las actividades del conocimiento y laborales ligadas a los estereotipos tradicionales.

El problema de investigación permitirá conocer, entre otros aspectos, los mecanismos de segregación de género; el posicionamiento del colectivo docente con respecto al género y la elección de las mujeres de cursos tradicionalmente destinados a los varones; las perspectivas de acceso y permanencia de las estudiantes en las carreras técnicas no tradicionales; si la discriminación de género puede ser una causal de la desafiliación escolar y cuáles son, para las estudiantes, las cargas adicionales para el éxito

educativo en las carreras técnicas ligadas históricamente al mundo de lo masculino³.

1.3 Objetivo general

Conocer e interpretar los procesos de segregación por género que operan en la educación técnica en el nivel de los cursos de EMT del CETP vinculados con áreas de conocimiento tradicionalmente masculinas en tres centros educativos —Instituto Tecnológico Superior (ITS), Instituto Tecnológico de Informática (ITI) e Instituto de Enseñanza de la Construcción (IEC)— de Montevideo durante el año 2012.

1.4 Objetivos específicos

1. Conocer y describir las características y mecanismos del fenómeno de la segregación por género hacia las mujeres que se insertan en carreras tradicionalmente masculinas, que opera en la educación técnico profesional —más concretamente en los EMT del CETP seleccionados—.

2. Recabar información sobre cómo se manifiesta la segregación por género desde el momento de la búsqueda de información para la inscripción y cómo opera y se evidencia durante el trayecto educativo de las estudiantes.

3. Realizar una aproximación al conocimiento del posicionamiento del colectivo docente y de los estudiantes en general sobre la perspectiva de género, y cómo es percibida la elección de las mujeres de cursos tradicionalmente destinados a varones.

4. Conocer si la discriminación de género puede ser una causal de la deserción escolar y cuáles son, para las estudiantes, las cargas adicionales para el éxito educativo en las carreras técnicas ligadas históricamente al mundo de lo masculino.

5. Conocer si las características de los centros educativos y los actores ubicados en lugares de “poder” operan favorable o negativamente en la inclusión de políticas internas que impulsen la igualdad de género.

³ Las unidades de análisis son los estudiantes y docentes, y la de observación la constituyen los individuos, en este caso también, los estudiantes y docentes.

1.5 Supuestos implicados en la formulación del problema

La realidad de la educación formal técnica profesional actual implica la existencia de una variada oferta que transita desde el ciclo básico tecnológico (CBT) hasta los cursos de EMT y carreras terciarias que permiten la continuidad educativa. Subyace la idea de que la formación técnica profesional y su oferta poseen un corte de género; esto implica la “división” de los cursos de acuerdo a un criterio de lo femenino y lo masculino. Cabe entonces proponer los siguientes supuestos, cuya numeración se corresponde con los objetivos específicos formulados en el apartado anterior:

1.1 La educación técnica posee características y mecanismos de funcionamiento, debido a su historia y áreas de conocimiento, que favorecen la segregación por género hacia las estudiantes que se insertan en carreras históricamente *masculinas*.

2.1 Los actores de los centros educativos, en general, asumen que la oferta del área técnica vinculada con los cursos tradicionales ofertados a varones no son “apropiados” para las mujeres

2.2 Las estudiantes no obtienen toda la información necesaria sobre la oferta total existente en el CETP antes de inscribirse a los cursos de EMT, dado que la mayoría de la información que se les brinda refiere a las áreas asociadas a lo femenino.

3.1 Los y las docentes del CETP reafirman desde su discurso el corte de género entre aquellos cursos que están destinados a la población masculina y los que están destinados a la femenina, dado que estos también han optado por especialidades técnicas diferentes en base al sistema de género.

3.2 Gran parte de los docentes que desarrollan su actividad en las áreas técnicas históricamente ofertadas a los varones carecen de una mirada igualitaria con respecto a las estudiantes que cursan estas orientaciones.

4.1 La aparente inexistencia de un enfoque igualitario de género, en los cursos históricamente pensados para los varones, opera como obstáculo para la permanencia de las mujeres que se insertan en estas carreras y genera un clima institucional hostil para dichas estudiantes, esto se debe

a los estereotipos presentes en la institución educativa, consecuencia de su historia y de los imaginarios del presente.

4.2 Las estudiantes deben asumir cargas adicionales, tales como el sometimiento a la violencia simbólica, para permanecer en la institución y culminar con éxito sus estudios.

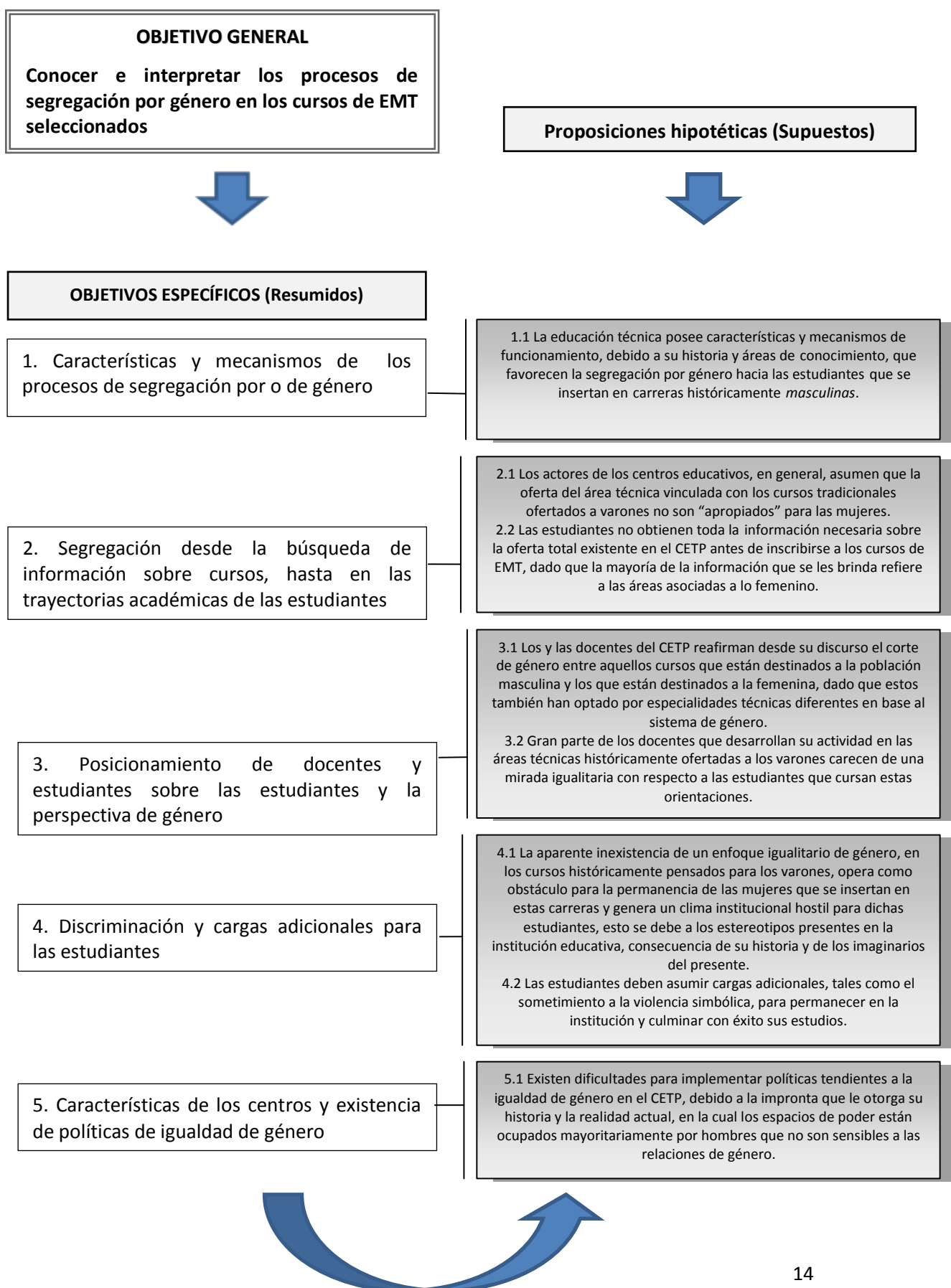
5.1 Existen dificultades para implementar políticas tendientes a la igualdad de género en el CETP, debido a la impronta que le otorga su historia y la realidad actual, en la cual los espacios de poder están ocupados mayoritariamente por hombres que no son sensibles a las relaciones de género.

1.6 Preguntas relevantes para la investigación

Para poder avanzar en la investigación se plantean una serie de interrogantes claves que guiarán el proceso:

- ✦ ¿Cuáles fueron los factores que incidieron en las elecciones de las carreras de las y los estudiantes?
- ✦ ¿Las estudiantes consideran adecuada o inadecuada, suficiente o insuficiente, la información con la que contaron sobre la oferta educativa del centro al momento de decidir inscribirse?
- ✦ ¿Qué opinión tienen los estudiantes y los docentes sobre las relaciones de género que se dan en las áreas de conocimiento asociadas históricamente a la formación de los varones?
- ✦ ¿Cuáles son los efectos que, a juicio de docentes y estudiantes, generan las relaciones de género dentro de la institución?

Esquema 1. Resumen de objetivos y supuestos



CAPÍTULO II

2. Fundamentación y antecedentes

Como ya se ha expresado antes, las desigualdades entre hombres y mujeres han sido y son objeto de estudio de las ciencias sociales. Desde los inicios del siglo XX, se ha abordado esta temática desde diferentes perspectivas.

En el entendido de que los denominados valores androcéntricos están presentes en la vida de las personas y configuran las relaciones en diferentes planos: laboral, profesional, doméstico, entre otros, es que se ha optado por estudiar algunos aspectos observables en las relaciones que se dan en ámbitos educativos específicos en Uruguay.

La inquietud surge a partir del desarrollo constante de la educación media tecnológica en nuestro país, la cual satisface un tipo de demanda educativa que brinda, a quienes eligen transitar estas orientaciones, posibilidades de aproximación al conocimiento técnico y su rápida inclusión en el mercado de trabajo. En este sentido, las mujeres son una minoría en las orientaciones seleccionadas para esta investigación y por ello conocer sus experiencias, así como la perspectiva de sus compañeros varones y docentes, aporta conocimiento en un área concreta en la que no se hallaron demasiados antecedentes (por ejemplo: Cafferatta, 2006).

Conocer el fenómeno, más allá del sentido formal de este trabajo, instala la posibilidad de brindar información relevante sobre la segregación por género en educación técnica, y ello podrá constituir un insumo que estimule y dé elementos para el diseño o rediseño de políticas, que desde esta perspectiva atiendan la igualdad de oportunidades en forma sustantiva.

2.1 Antecedentes sobre educación técnica y género en la región

Hace 20 años atrás, Bonder (1994) planteaba que diferentes organismos regionales, tales como CEPAL y los gobiernos, comenzaban la reconsideración sobre:

(...) cuál es el papel que debe cumplir la educación para asegurar un desarrollo productivo con equidad y, en consecuencia, cómo asegurar a

todos los sectores sociales el acceso a un estándar mínimo de calidad educativa. Los contenidos de la educación, las metodologías de enseñanza y evaluación, están siendo objeto de un análisis profundo.

Concebía la necesidad de reflexionar sobre la educación en América Latina, como un medio para el desarrollo y la equidad, al cual debían tener posibilidades de acceso en forma indistinta varones y mujeres. Este aspecto agregaba la necesidad de integrar la discusión y elaborar las estrategias para el logro de la igualdad de oportunidades para las mujeres latinoamericanas en el mundo moderno y en el marco de la democracia.

Sobre la situación de las mujeres, desde mediados de los años 70 hasta mediados de los 90, fue notoria una "(...) enorme expansión de la educación formal en la Región, situación que presenta, sin embargo, grandes disparidades entre los distintos países". Estas diferencias se manifestaban, en que: "(...) en Argentina, Uruguay y Costa Rica, por ejemplo, la participación de la población en los estudios superiores [superaba] a la media de algunas regiones de Europa, en Guatemala, Bolivia y Perú los niveles de alfabetización son similares a los que tenían los países industrializados hace más de cien años".

Entre los años 80 y los 90, creció la tasa de escolarización en América Latina, llegando en la última década mencionada a una paridad entre las mujeres y los varones escolarizados. Sin embargo, más allá de los datos cuantitativos, las elecciones de las mujeres en cuanto a su formación continuaban acentuándose en las áreas tradicionales, respondían a los mensajes del currículum oculto, a procesos de transmisión de valores y expectativas diferentes para varones y mujeres, es decir, reafirmantes de una diferenciación de género.

En 1994 se observaba, ya con preocupación, la escasa elección en el campo de la ciencia y la tecnología por parte de las mujeres, quienes accedían a la educación secundaria tradicional y descartaban la posibilidad de inscribir sus trayectorias educativas en el marco de formaciones técnicas.

A mediados de los años 90, la participación de la mujer en los institutos de formación profesional de toda América Latina no superaba el 5% en las áreas de mecánica, electricidad, metalurgia y electrónica. Mientras que en Brasil un 14% de la matrícula femenina se repartía en las áreas de artes gráficas, cerámica, calzados y curtiembre, y química. En Chile, se

desarrollaban experiencias de incursión de las mujeres en la construcción, la pesca, la reparación de electrodomésticos, entre otros. Ya en este contexto, la falta de elección en áreas de formación profesional de ciencia y tecnología en América Latina constituía una preocupación, debido en parte a que representaba un alejamiento del mundo productivo, y a la vez significaba la no calificación femenina para desempeñarse laboralmente en sectores de la economía en desarrollo.

A mediados de los años 80, con el avance y la producción de trabajos por parte de los movimientos feministas, comienza a problematizarse el tema de la educación como reproductora⁴ de desigualdades de género. Una institución que reproduce la ideología dominante, de corte patriarcal y sexista. Comienzan también los estudios sobre los estereotipos sexuales en la escuela y la distribución de roles, que son el correlato de los roles asignados en determinados contextos socio históricos.

A partir de esa década, en diferentes países de Europa, así como en Estados Unidos, comienzan a ponerse en práctica algunas medidas de acción positiva a fin de incrementar la participación de las mujeres en carreras tradicionalmente masculinas (en especial ciencia y tecnología) como un medio para aumentar sus posibilidades de desempeño en campos ocupacionales más prestigiosos y mejor remunerados.

Entre las medidas adoptadas, se destacan: la erradicación de los estereotipos sexistas de los textos y recursos pedagógicos; la revisión de prácticas cotidianas que se desarrollaban en los centros educativos vinculadas a la disciplina y la pedagogía; el diseño de materiales sobre igualdad de oportunidades para sensibilizar a los actores educativos —docentes y funcionarios—; estimular la educación mixta; generar puestos técnicos para el asesoramiento y la evaluación de las acciones desarrolladas en los ámbitos educativos con respecto a la igualdad de oportunidades, e incluir a las niñas en la ciencia y la tecnología tratando de estimular sus rendimientos académicos.

No obstante lo anterior:

La crítica a la educación va mucho más allá que el marco de igualdad de oportunidades, cuestiona no solo la distribución del conocimiento o el

⁴ En el campo de la investigación educativa, el concepto de género y los análisis que de él se derivan respecto de la condición de la mujer se articularon con las teorías reproductivistas del momento.

acceso al mismo, sino también las relaciones de poder que sostienen estas estructuras. La igualdad de oportunidades en este contexto se refiere no solo a las pautas de elección del currículum, incorporar a las niñas en la ciencia y la tecnología, o las actitudes de docentes y alumnos hacia los roles sexuales; en cambio, considera las relaciones de género entre docentes y estudiantes y entre estos entre sí (Bonder, 1994).

Esto implica pensar las relaciones de género inscriptas en determinadas estructuras tales como las instituciones educativas, las relaciones que en ellas se desarrollan entre los diversos actores y cómo estas estructuras propician el reforzamiento de los estereotipos de género.

La autora, haciendo referencia a la evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades, plantea que las desarrolladas en Australia, los EE.UU. e Inglaterra, conjuntamente con trabajos de origen europeo, arrojan conclusiones muy similares:

1. Existe muy poca conciencia entre docentes, funcionarios y técnicos de la educación acerca de la discriminación de la mujer en los ámbitos educativos.
2. Inicialmente, la igualdad de oportunidades entre los géneros ocupa un lugar muy bajo en su lista de prioridades de cambio educativo.
3. A pesar de lo anterior, los docentes que inicialmente sostienen concepciones estereotipadas y conductas discriminatorias, reaccionan positivamente a los programas de capacitación que intentan transformar pautas sexistas.
4. La capacitación de docentes en este tema no solo incide en el plano de la equidad entre los géneros en el aula, sino que mejora la calidad de la práctica educativa en todos los sentidos (Bonder, 1994).

Con respecto a estas conclusiones, si bien se trata de la evaluación de políticas tendientes a la igualdad de oportunidades desarrolladas hace casi dos décadas atrás, los puntos que se plantean, sobre todo lo referente a la escasa conciencia de los actores educativos sobre la discriminación de la mujer y la poca importancia asignada a la igualdad de oportunidades entre los géneros en los ámbitos educativos, son trasladables a la realidad de la educación técnica actual. Cabe interrogarse: ¿En qué se ha avanzado en el tema? ¿Se han desarrollado políticas serias en el campo educativo que propicien la igualdad de oportunidades? ¿Se desarrollan políticas

institucionales que orienten a los docentes sobre la necesidad de pensar en la segregación en educación técnica?

En el año 2004, los avances en cuanto al acceso equitativo a la formación profesional o tecnológica continuaban presentando dificultades para América Latina. Tras los intentos por transversalizar el enfoque de género se percibían obstáculos importantes. Al respecto se planteaba desde la UNESCO sobre las políticas:

(...) fomentan el incremento de la productividad y competitividad de las instituciones científico-tecnológicas en las condiciones actuales de discriminación de género. En cambio, la prioridad debiera ser modificar estas estructuras buscando una participación más igualitaria. Como novedad se propone establecer y otorgar desde el Estado un 'sello de equidad' para las empresas que aseguren una real igualdad de oportunidades a ambos géneros (Bonder, 2004).

Se replantea la situación de segregación de género en las instituciones científico-tecnológicas, así como en el plano de la inclusión laboral de las mujeres profesionales de estas áreas.

Además, se establece que en su gran mayoría los planes de igualdad de oportunidades que elaboran los diferentes organismos no poseen estrategias específicas al respecto de la ciencia y la tecnología. Estos se reducen a mencionar la importancia de un acceso igualitario a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pero no se "(...) plantean una política concreta para incidir en la ciencia ni en la producción de tecnología desde un enfoque de equidad de género" (Bonder, 2004).

En la actualidad y según surge de documentos recientes de la UNESCO, las tasas más altas de participación femenina en ciencia a nivel mundial se dan en América Latina. En este sentido:

Los promedios regionales calculados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) son de 45% para América Latina y el Caribe, el 39% para Oceanía, 34% Europa y África y 19% en Asia. En LAC, 7 países han logrado la paridad de género en términos de investigadores (45-55% de las mujeres), incluyendo en particular Venezuela, Uruguay y Argentina, países donde las mujeres constituyen más de la mitad de los investigadores. La situación de la región es heterogénea sin embargo y en 5 países, las mujeres representan menos de un tercio de los investigadores, con las tasas más bajas en Chile y Honduras (UNESCO, 2012).

De todos modos, si bien no puede negarse la existencia de una paridad en el desarrollo profesional de las mujeres con respecto a los varones en la ciencia, también es cierto que los informes refieren fundamentalmente a lo que sucede en educación terciaria y no se detienen en lo que ocurre en el marco de la educación media tecnológica. Son pocos los datos que se han obtenido en la búsqueda bibliográfica y documental al respecto.

Los informes que dan cuenta de la realidad de las investigadoras en América Latina también plantean que esta se debe en gran medida a un equilibrio entre la ciencia y la tecnología, que se acompaña de una serie de fenómenos de corte cultural y económico que habilitan el desarrollo de las mujeres en la profesión científica en muchos de los países de la región. No obstante, la “(...) situación coincide con la persistencia de barreras institucionales y socio-culturales de las mujeres investigadoras, lo que limita el desarrollo de sus carreras y restringe su acceso a los espacios de toma de decisiones” (UNESCO, 2012).

Más allá de la inclusión de las mujeres en la ciencia y la tecnología, estas continúan ubicando un lugar de inferioridad de condiciones, tanto para el reconocimiento salarial como para el acceso a puestos de jerarquía, es decir, visualizándose en este ámbito el fenómeno denominado *techo de cristal*.

2.2 Antecedentes de investigaciones en Uruguay

Los antecedentes de los que se parte están constituidos por investigaciones en la temática educación y género en nuestro país. En primer término, se destaca la contribución de la investigación sobre la feminización de la matrícula universitaria uruguaya realizada por Marrero y Mallada (2009); y en segundo lugar el trabajo realizado por Cafferatta (2006) sobre las relaciones de género en la educación técnica, más precisamente en el Bachillerato Tecnológico en Informática del CETP.

En los estudios antes mencionados, entre otras, se establecen consideraciones con respecto a las elecciones educativas por parte de las mujeres. Se trata de las diferencias que surgen en la elección de carreras de acuerdo a las opciones educativas tradicionales para varones y mujeres, tanto a nivel terciario como en educación media. Es decir, los condicionamientos

sociales y culturales que restringen las áreas de conocimiento en torno al género.

En nuestro país, estudios recientes sobre el acceso a la educación terciaria, más precisamente universitaria por parte de las mujeres, hacen referencia a un aumento de la matrícula femenina, aun en aquellas carreras que no responden a los *papeles* tradicionales de género. “En Uruguay, casi tres cuartas partes de quienes siguen estudios terciarios son mujeres, y este es un fenómeno que puede encontrarse también en muchos países del mundo, en especial en los más desarrollados (...)” (Marrero y Mallada, 2009). A pesar de esto, las autoras, en el desarrollo de su investigación, aprecian la existencia de un discurso que asocia las carreras a determinado sexo. Lo anterior pone de manifiesto la existencia de un imaginario colectivo que subyace a la elección de determinadas áreas de conocimiento y que se vincula con la menor matrícula de mujeres en las especialidades más cotizadas en el mercado de trabajo y pertenecientes, entre otras, al área de la tecnología o ciencia aplicada.

Al igual que el proceso que describen y analizan las autoras, referente al pasaje desde la escuela primaria y educación media, es decir, del *mundo femenino* hacia el *mundo masculino* de la universidad, y las implicancias de estos cambios para las mujeres que los enfrentan; este proceso es transferible a lo que sucede en el pasaje desde la educación media básica hacia la educación media tecnológica en el caso de los EMT del CETP relacionados a las áreas *más técnicas*. Se trata —en este último caso— de un mundo dominado históricamente por *lo masculino* y que, en lo que respecta a la visión de varones y mujeres e inserciones educativas, refuerza los estereotipos más clásicos. En consecuencia, *separa* a las mujeres de las formaciones más técnicas o tecnológicas no vinculadas con los servicios, más allá de la formulación formal de una oferta educativa mixta en todos los casos.

En la investigación del BT del CETP en informática, realizada por Cafferatta (2006), la autora arriba a una serie de conclusiones generales, algunas de las cuales serán tenidas en cuenta y revisadas a partir de este nuevo estudio —que se ampliará a otras áreas de conocimiento de los cursos de EMT—.

Se trata primero de la aseveración, con la cual se coincide, de que es “(...) muy poco probable que la mujer, 'naturalmente' o por algún 'instinto

natural' se aleje de la tecnología”, sino que esto se relaciona con la influencia de la familia y la educación en el marco de determinantes socio culturales; en segundo lugar, refiriéndose a las estudiantes plantea que “(...) elaboran un discurso contradictorio, pues en tanto rechazan ser tratadas en forma diferente, tanto por sus condiscípulos como por los docentes, aceptan que estos últimos tienen diferentes expectativas en cuanto a las respuestas, rendimiento y aplicación, de mujeres y varones”; y en tercer lugar, que existe una “(...) opinión generalizada y reiterada de los docentes, acerca del aporte que hace la mujer al grupo (catalizador, equilibrante) que responde al estereotipo femenino”. Algunas de estas consideraciones han sido planteadas en el presente trabajo como puntos de partida que darán lugar a la indagación, ampliando el conocimiento a las áreas de educación en construcción y electro-electrónica.

2.3 Las mujeres y la enseñanza, una historia de larga data

En términos generales, es clave tener presente el papel de la educación como reproductora de determinado orden social dominante. Esto supone, introducir la arbitrariedad cultural que se transmite a través de la acción pedagógica, en este caso ligada a los estereotipos de género que poseen fuerte arraigo económico, político, social y cultural. Como afirmaba Bourdieu y Passeron (2008) “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”.

Refiriéndose a la naturalización de las construcciones sociales, sobre el género, el propio Bourdieu plantea:

Las apariencias biológicas y los efectos indudables reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación (Bourdieu, 2008).

Desde la educación primaria formal, los roles de acuerdo al género son perpetuados, reforzados, y se fortalece la diferenciación a través de la

interacción entre pares. Hay acuerdo en que las maestras contribuirán a reproducir sin percibirlo, los comportamientos naturalizados y estereotipados que los niños y niñas traen de su socialización primaria.

Esta reproducción tiene lugar a partir de mecanismos diversos que se han perpetuado en el tiempo. Los docentes establecen cuales son los roles que deben desempeñar niños y niñas dentro y fuera del aula, sin dejar de hacer referencia a los comportamientos esperados para unos y otros cuando formen parte del mundo adulto. Como plantean Muñoz y Guerreiro (2001):

(...) los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica.

Es a partir de estas creencias, que desde la educación primaria, gran parte de los docentes orientan y estimulan a los niños y niñas a dar continuidad a su formación formal en diferentes áreas que tradicionalmente se relacionan con las culturalmente “correctas” para unos y otros.

Las elecciones de las carreras o formaciones en determinadas áreas del conocimiento para 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, la opinión de quienes constituyen el entorno social de estas es determinante a la hora de realizar una elección. “A menudo desvalorizadas por su familia y por su entorno, las estudiantes construyen una auto-percepción negativa que las inhibe de orientarse hacia áreas científicas, y cuando lo hacen, se sienten obligadas a 'demostrar' una mayor excelencia en su escolarización" (Graña, 2006). Los aspectos mencionados hasta aquí se traducen en una matrícula inferior de mujeres en las carreras científico-tecnológicas, tradicionalmente ocupadas por los varones.

El acceso igualitario de mujeres y varones a determinadas áreas de formación no asegura que los contenidos curriculares y las metodologías empleadas por los docentes o educadores sean adecuados para permitir la equidad en amplio sentido. En esta línea de análisis:

(...) todo lleva a pensar que la coeducación y la nivelación de los contenidos curriculares impartidos a varones y mujeres no aseguran de por sí la equidad. Esta presunción puede verificarse con evidencia estadística: pocas mujeres acceden a estudios superiores técnico-profesionales, la posesión de un título universitario es una mayor ventaja para el varón que para la mujer en una misma franja etaria, el valor medio de ingresos profesionales dado un mismo nivel de estudios es favorable a los hombres en un 30% (Subirats, 1994).

Si bien, la discriminación explícita por sexo en nuestro país ha sido desterrada a través de una legislación que asume la igualdad formal de hombres y mujeres, es cierto que desde el discurso científico, con anhelos de neutralidad, hay una institucionalización de la desigualdad de los géneros. La ciencia moderna —positivista, racional, analítica y neutral— posee cualidades masculinas, que se contraponen a lo subjetivo, irracional e intuitivo asignado a la feminidad. Los aspectos antes mencionados se aprecian con claridad si se observan las prácticas tecnológicas que se desarrollan en los centros educativos técnicos y en estos contextos de enseñanza aprendizaje, sobre todo si estas se ubican dentro de la oferta de formación básica. Allí es posible comprender que hasta el lenguaje que se pone en juego y los discursos que los diferentes actores poseen, refieren a la segregación por sexo y residen sobre la base cultural de las diferencias que se asignan a hombres y mujeres con respecto a la ciencia y la tecnología.

Lo que se plantea hasta aquí, si se realiza una revisión sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se corresponde con dos aspectos. El primero, el alto nivel de exigencias para acceder a cursar un bachillerato científico o tecnológico y, el segundo, una asociación entre el mundo de lo masculino con la ciencia y su aplicación, esto es, el uso del conocimiento científico para transformar o construir en la naturaleza, actividades de aprendizaje práctico, a las que las mujeres durante mucho tiempo no tuvieron acceso (por ejemplo, grandes construcciones o diseño de estas, así como elaboración y utilización de máquinas). Ya desde 1900, en el contexto europeo y a partir de las solicitudes de formación en áreas tecnológicas —históricamente masculinas— por parte de las mujeres, desde las instituciones educativas se estimó que por ejemplo, la mecánica (desarrollada exclusivamente por varones) y la ingeniería civil (históricamente impartida a través de las academias militares, y por tanto solo a varones) no eran adecuadas para las mujeres. Sin embargo, en el caso de la arquitectura,

ligada a cuestiones estéticas relacionadas con la concepción social de la “esencia” femenina, a pesar de tratarse de una formación técnica, se aceptó la inclusión de mujeres.

La idea de lo tecnológico vinculado al mundo masculino y separado del femenino se plantea en múltiples investigaciones, en todas ellas se destaca que “(...) el saber tecnológico en tanto importante componente identitario masculino, y simétricamente, la incompetencia técnica, la inseguridad y el miedo a la tecnología como parte integrante del estereotipo de género femenino” (Chabaud – Rychter, 1997) se convierten en constantes cuando se plantea el cruce entre educación tecnológica y género.

2.4 Educación técnica o tecnológica en Uruguay

Existen algunas diferencias vinculadas a las características de los bachilleratos, que se han convertido en fuentes y manifestaciones de desigualdad. El que ha brindado el Consejo de Educación Secundaria (CES) desde siempre ha sido el camino para el acceso a la educación universitaria, y los que desarrolla el CETP, más allá de brindar continuidad educativa, generan competencias para la inclusión en el mercado laboral en diferentes áreas vinculadas a la tecnología. Como se dijo, esta diferencia supone no solo disímiles intereses, sino también desiguales características de los adolescentes y jóvenes que se matriculan en unos o en otros.

Como plantea Marrero (2002), a fines del siglo XIX se creó un sistema educativo de inspiración liberal “(...) que tuvo como principal propósito, la conformación de una sociedad fuertemente integrada y homogénea. (...) Pero el sistema escolar, al igual que la sociedad uruguaya, están lejos de ser, en los hechos, tan universalistas e igualitarios como les gusta mostrarse a sí mismos”. En este sentido, el acceso a la educación media, más precisamente a los bachilleratos, parece ser aún una materia pendiente en el examen de la desigualdad educativa.

Es posible que las diferencias de la formación y el camino que supone la elección del bachillerato —del CES o del CETP— condicione las trayectorias educativas, esto es, quienes eligen un curso de EMT estén más propensos a culminarlo a acceder a un puesto de trabajo medianamente calificado, mientras que quienes terminan el bachillerato del CES, posiblemente

continúen su trayectoria educativa en la universidad para asegurarse determinadas credenciales y obtener un trabajo a partir de estas.

La reflexión anterior, se vincula necesariamente con la siguiente proposición:

(...) la enseñanza uruguaya y en particular el bachillerato, resultan intrínsecamente inoperantes en cuanto a contrarrestar el peso de las desventajas derivadas de la procedencia de clase, de la ajenidad respecto de grupos privilegiados y sus circuitos exclusivos de información y apropiación de ventajas, y de las desigualdades que resultan de las diferencias de género (Marrero, 2002).

En lo que refiere a esta investigación en particular, dejando de lado aspectos del perfil socio económico de los estudiantes de EMT, cabe preguntarse sobre el papel, principalmente de las diferencias de género, que opera en la educación media tecnológica.

2.5 Revisión histórica

En este caso, se hace necesaria una revisión histórica del proceso de gestación del actual CETP, antes denominado Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU); que surge en parte como respuesta a un momento histórico determinado y marcado por la necesidad de incluir a todos los ciudadanos en el proyecto de Nación.

La enseñanza técnica en nuestro país ha sido considerada como una educación de “segunda categoría” en relación a la que oferta el CES, muy probablemente a causa de las características enciclopedistas de esta última, ligadas al acceso a la educación universitaria y la relación de la primera con el mundo del trabajo, los oficios y su génesis histórica.

El CETP está presente en el imaginario colectivo, más allá de las transformaciones de sus programas y de su oferta, como la antigua “escuela industrial”, lugar al cual acceden quienes provienen de hogares desfavorecidos socio económicamente, estudiantes varones en su mayoría, con escasos rendimientos en educación primaria y con necesidades de incorporarse al mercado de trabajo en forma temprana a través de la rápida adquisición de un oficio.

Las apreciaciones anteriores se relacionan con la historia institucional de la UTU, ahora CETP. Tal como lo presenta Heuguerot (2002) en su libro sobre el origen de la UTU, remontándose al periodo comprendido entre el año 1879 hasta el 1916, esta institución surgió como una consecuencia del contexto de modernización que experimentó Uruguay en esa etapa histórica, lo que determinó la necesidad del país de convertir su estructura de producción, así como aspectos socio políticos y culturales.

Citando frases de Barrán, la autora antes mencionada, refiere que:

(...) la nueva sociedad tiene 'grietas en el muro': la represión, el ocio y el juego, el control de la vagancia y el trabajo, la obediencia a la autoridad y el orden exigían la creación de instituciones como el Taller Nacional, o la Escuela de Artes y Oficios con una nueva función 'civilizadora' por métodos disciplinarios que son propios de la 'época bárbara' (Heuguerot, 2002).

A partir de este origen, no es difícil comprender por qué las mujeres no accedieron a este tipo de educación.

La forma en que son percibidos los sectores más pobres, como *peligrosos y bárbaros*, hará necesaria la creación de instituciones capaces de *transformarlos* en ciudadanos dentro del nuevo Estado Nación. Se trata de:

(...) una sociedad civilizada pero con métodos bárbaros; sus instituciones de control ya sean educativa, militar, religiosa o familiar se basan en el castigo para imponerse, y el trabajo, el estudio y la disciplina aparecen como metas impostergables de una República que, como ya se ha dicho, se basa en los principios positivistas de 'orden y progreso' (Heuguerot, 2002).

Ante este escenario se generan una serie de reformas educativas, entre ellas las destinadas a incluir a la población desocupada en el mercado laboral a través de su educación en el uso de las tecnologías de la época, así como la inclusión en la vida cívica por medio de la formación de ciudadanos que pudieran participar activamente a través del voto, para lo cual era requisito indispensable su alfabetización básica en lectoescritura.

La Escuela Nacional de Artes y Oficios, en su surgimiento, tenía como población objetivo a los adolescentes y jóvenes de entre 13 y 17 años. Ya en el año 1900 —etapa batllista en Uruguay— cambiará su perfil bajo la dirección de Pedro Figari e intentará generar obreros especializados que cubran las necesidades industriales de ese momento histórico.

Es imposible pensar el surgimiento de la educación técnica en nuestro país, tal como lo plantea Heuguerot (2002), separado de la carga que en su historia y desarrollo han tenido los oficios y las actividades mecánicas, despreciadas tanto por su aparente desapego a las actividades enciclopedistas, así como por su vinculación con la formación de obreros procedentes de los sectores más pobres de la sociedad. Abordar este punto supone situarse en la visión de la primera Escuela de Artes y Oficios y en las huellas que el origen deja en el actual CETP en diferentes dimensiones, tanto institucionales como las más subjetivas y relacionales, que en él tienen lugar en la actualidad.

A través del tiempo, la Escuela Nacional de Artes y Oficios fue cambiando de nombre y dependió de diferentes organismos. En 1910 su denominación será Escuela Pública de Arte Industrial y dependerá del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública; tuvo como uno de sus objetivos buscar la inclusión social “(...) en 1909 hay 70 alumnos cuya procedencia está relacionada con el Asilo de Huérfanos” (Heuguerot, 2002).

A partir de 1910, también es visible un creciente interés en aspectos educativos y pedagógicos, desde los contenidos curriculares hasta la formación de sus docentes y la inclusión de mujeres en los cursos, perdiendo prioridad el rol de la institución en tanto internado de varones. Se apelará a la formación en la industria, el arte y la ciencia. Los cambios planteados para esta etapa se ven detenidos en 1916, debido a la creación del Consejo de Enseñanza Industrial.

La institución fue transformándose a través del tiempo, hasta llegar a ser la Universidad del Trabajo del Uruguay, el cambio de denominación fue acompañado por notorias innovaciones en la oferta educativa.

La inclusión del ciclo básico de enseñanza media, adjudicado hasta ese momento exclusivamente al CES, es tomado en la década del 70 por el CETP con una orientación tecnológica, pero manteniendo la estructura curricular del impartido en educación secundaria en cuanto a asignaturas y contenidos. Además, la oferta aumentó y se generaron nuevas áreas en respuesta a los requerimientos que imponía la realidad social y tecnológica del país, hasta incluir cursos de bachillerato habilitantes para el ingreso a la universidad y cursos terciarios —tecnicaturas— en diferentes especialidades.

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2004) (ODM) se plantea que: “Para el caso uruguayo, el acceso a la enseñanza en sus diferentes niveles, no aparece como el objetivo prioritario para promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres. La amplia cobertura educativa lograda varias décadas atrás, hace que el análisis de los indicadores tradicionales resulte insuficiente para explicar las desigualdades de género”. Se parte del hecho de que en las carreras *tecnológicas* existen diferencias importantes en tal sentido y que son plenamente observables si se revisa la distribución de la matrícula entre estudiantes varones y estudiantes mujeres, representando las últimas una pequeña porción de esta. En cambio, se observa una feminización de la inscripción en los cursos del CETP orientados a las áreas de administración, hotelería, gastronomía, belleza, vestimenta, y servicios en general.

Las instituciones educativas formales forman parte o están inscriptas en determinado contexto social y, no obstante, son reproductoras de determinado sistema social. En este caso, en la educación técnico profesional formal, se reproducen a la interna las relaciones de género y sus desigualdades de forma muy visible.

La tecnología es una actividad masculinizada y asociada a la idea de neutralidad y al dominio técnico del mundo, este aspecto se relaciona directamente con la representación de que este tipo de conocimiento no es compatible con las características asignadas a las mujeres. “Las investigaciones señalan una 'cultura técnica masculina' como un importante componente identitario, y simétricamente, la incompetencia técnica, la inseguridad y el miedo a la tecnología como parte integrante del estereotipo de género femenino” (Graña, 2004).

La situación de las mujeres en el mercado de trabajo se relaciona estrechamente con la segmentación de las ocupaciones por género. A su vez, este aspecto tiene una vinculación directa con la oferta de educación técnica profesional del sistema educativo formal uruguayo, en este caso el del CETP. Es posible establecer que la segmentación por género no solo es previa a cualquier tipo de ingreso al mercado laboral, sino que está además condicionada por las oportunidades y experiencias educativas que se vinculan, entre otros factores, con los sistemas de educación y formación técnico profesional imperantes.

Este fenómeno se agrava por la no existencia de una política que otorgue igualdad de oportunidades en las acciones de información y orientación profesional y laboral al momento de la elección de las carreras. Esto favorece que en la mayoría de los casos las mujeres acceden al aprendizaje de profesiones u oficios relacionados con las actividades de la esfera doméstica y con su rol reproductivo, como lo son por ejemplo: la gastronomía, la vestimenta, el cuidado de personas y la educación, entre otras. Se suma además la consideración de que es posible que las trayectorias que desarrollan las mujeres que optan por la educación media tecnológica, estén atravesadas por cargas adicionales que operan en función de las diferencias de género.

2.6 Educación técnica y género en el extranjero

A efectos de ampliar el panorama regional sobre la temática *género y educación* tecnológica, se ha seleccionado un artículo que plantea la realidad de dos países europeos en forma comparada, es el caso de Alemania y España.

Alemania ha sido líder en los sectores científicos y tecnológicos, es el segundo país de la Unión Europea en gasto en I+D, fue el primer Estado miembro de la Unión Europea que atendió la situación de las mujeres a través del primer informe nacional sobre la promoción de las mujeres en ciencia de 1989 y ha tenido diversas iniciativas estatales y gubernamentales en esta temática. No obstante, presenta datos poco alentadores en cuanto a la situación de la mujer en las áreas mencionadas.

En Alemania:

(...) la segregación horizontal, lejos de atenuarse, se ha acentuado en los últimos 20 años. La discriminación vertical no presenta mejores datos: solo un 12% de la cumbre, en la escala jerárquica del sistema de investigación, se encuentra ocupado por mujeres. Las investigadoras se enfrentan no solo a un techo de cristal, que les impide acceder a los puestos superiores de la escala, sino con un suelo pegajoso que ilustra las dificultades a las que se enfrentan las mujeres graduadas para acceder a los primeros niveles de la carrera académica (Torres y Bernadette, 2011).

Por otra parte, el caso español en comparación con el alemán resulta alentador, aunque el índice de techo de cristal para España es muy superior.

Si se realiza un recorrido sobre el acceso de la mujer a la educación en Alemania, es posible considerar que existen regiones diferenciadas debido a la fragmentación territorial y religiosa —Estados protestantes en el norte y católicos en los del sur— que configuran un acceso a la educación desigual entre mujeres y varones, con menor inclusión de las primeras.

La posibilidad histórica de las mujeres alemanas de acceder a estudios superiores estuvo obstaculizada por la falta de posibilidades de realizar el bachillerato en educación superior. Durante el siglo XIX se fundaron las escuelas superiores para mujeres, destinadas fundamentalmente a las de clases bajas y con contenidos vinculados a la esfera doméstica (por ejemplo: costura y buenos modales), planteándose como alternativa el estudio libre y privado de las asignaturas del bachillerato masculino para solicitar el ingreso a este. Para acceder debían realizar pruebas previas de conocimiento.

En 1864 la Universidad de Zurich admitió por primera vez a estudiantes femeninas. Luego de una serie de movimientos en pro de la igualdad de oportunidades desde 1900 las universidades alemanas, casi en su mayoría, permitieron el ingreso de mujeres. Finalmente en 1920 las alemanas pudieron acceder a ser profesoras.

En España se parte de una situación de la mujer extremadamente compleja en términos educativos. En los inicios del siglo XIX la tasa de analfabetismo femenino alcanzaba al 81% de esta población. A comienzos y durante varias décadas de este, las mujeres centraban su educación en el aprendizaje principalmente de la lectoescritura, la costura y el bordado. Este fenómeno estaba presente en las clases medias, la educación se basaba en utilidades para la vida doméstica y se vinculaba con la esfera privada.

La obligatoriedad en la alfabetización primaria en España para las mujeres data de 1857, mientras que en Prusia por ejemplo, se decretó la escolarización obligatoria en 1717.

En España el currículo era diferenciado para mujeres y hombres, se establecía por ley lo siguiente: “En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2º [Breves nociones de agricultura, industria y comercio] y los párrafos primero y tercero del art. 4º [‘Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura’ y ‘Nociones generales de Física y de Historia Natural’], reemplazándose con:

primero, Labores propias del sexo; segundo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; tercero, Ligeras nociones de higiene doméstica” (Torres y Bernadette, 2011).

Durante la segunda mitad del siglo XIX se debatió sobre la educación femenina en cuanto a su extensión y a sus contenidos. No se concebía a la educación secundaria como preparatoria para estudios terciarios, sino como complementaria a la formación primaria en aspectos de “cultura general”. Lo anterior se ilustra a partir de la siguiente cita:

De aquí la exigencia de que se acomode toda la enseñanza a la naturaleza de la mujer, teniendo en cuenta el uso que de ella está llamada a hacer en vista de su peculiar destino. Todo lo menos posible de estudios abstractos y de pormenores que, lejos de interesarle, dañen y embaracen su inteligencia. Nada que tienda a hacer de ellas bachilleras y sabias (Torres y Bernadette, 2011).

Hacia el 1900 la matrícula de mujeres en las universidades de España ascendía a treinta, las que tuvieron que atravesar una serie de dificultades burocráticas que intentaban desvincularlas de la educación terciaria, hasta que en 1910 las mujeres pudieron estudiar sin restricciones en las universidades de este país.

Si se compara la presencia de mujeres en educación terciaria en Alemania y España desde los inicios del 1900 y hasta llegar a la actualidad, se observa que inicialmente Alemania tenía un porcentaje de 7.5% y España un 1% de mujeres estudiando en la universidad. La situación se iguala durante los regímenes fascistas en ambos países, lográndose una paridad en la matrícula en 1970. A este proceso histórico le sigue un enlentecimiento del crecimiento de la matrícula alemana en comparación con España, que llegará a los años 90 con más de un 50% de mujeres ocupando lugares en las universidades, es decir, más mujeres que varones en educación terciaria.

Ahora bien, más allá del acceso a la formación o educación terciaria, interesa conocer las elecciones de las mujeres en cuanto a las áreas de conocimiento. Al parecer, en el caso alemán, la elección se ciñe a los estereotipos tradicionales de género, eligiendo las carreras de corte humanístico en un 70,4% en 2008. En el caso español:

(...) el porcentaje de alumnas matriculadas en humanidades pasa de un 64%, para el curso 1982/83, a un 65% para el año 2002/2003, con un ligero

retroceso en los años 90/91. (...) para el año 2006/2007, el porcentaje de mujeres matriculadas en humanidades, en las universidades públicas españolas, asciende a un 64,51%.²³ Parece pues que la segregación horizontal, en lo que a humanidades se refiere, en España se mantiene estable mientras en Alemania aumenta (Torres y Bernadette, 2011).

En Alemania se da un incremento de la matrícula femenina en las carreras de medicina y veterinaria, pasando de aproximadamente un 60% a un 84,8% para los años 1987 y 2008 respectivamente. El mismo fenómeno se produce en España con el ingreso de mujeres a estas áreas de conocimiento.

Con respecto a la ciencia y la tecnología, la situación era muy similar en ambos países en la década de los años 80:

Alemania presentaba un 10% de estudiantes femeninas en 1987 mientras la tasa para España, en 1982, era de un 11% (Pérez Sedeño, 2005). Sin embargo el incremento sí ha sido bastante desigual. En Alemania se ha incrementado 10 puntos porcentuales para 2008, mientras que el porcentaje asciende a 28,37% (CRUE, 2008) en el caso español. Igualmente, la situación en 1987 para matemáticas y ciencias naturales no parece ser excesivamente mala. Había un 30% de estudiantes en esta área, pero sí lo es el incremento porcentual: en 20 años solo ha aumentado alrededor de un 6% (Torres y Bernadette, 2011).

La información sobre estas dos realidades, la alemana y la española, advierte sobre las elecciones de mujeres y varones, que se sesgan claramente en función del género y los estereotipos determinantes. Estos estereotipos están presentes en las expectativas y apoyos familiares, las visiones y actitudes de los docentes y las características de las instituciones educativas, entre otras dimensiones. La elección de la educación terciaria en estos países, al igual que en la realidad uruguaya, está basada en las opciones de educación secundaria, y sobre todo de bachillerato, que los jóvenes realizan. Dichas opciones habilitan o no a las mujeres a continuar sus trayectorias educativas en determinadas áreas, es entonces que si la elección del bachillerato no se vincula con ciencia y/o tecnología, el acceso a la educación terciaria en estas orientaciones es muy limitado o nulo.

El manual de Frascati define a investigadores, técnicos y personal de apoyo en los siguientes términos:

Los investigadores son profesionales que se dedican a la concepción o creación de nuevos conocimientos, productos, procesos, métodos y

sistemas, y también a la gestión de los proyectos respectivos. Los técnicos y el personal asimilado son personas cuyas tareas principales requieren conocimientos técnicos y experiencia en uno o varios campos de la ingeniería, la física, las ciencias biomédicas o las ciencias sociales y las humanidades. Participan en la I+D ejecutando tareas científicas y técnicas que requieren la aplicación de conceptos y métodos operativos, generalmente bajo la supervisión de los investigadores. El personal asimilado realiza los correspondientes trabajos de I+D bajo la supervisión de investigadores en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.” Y finalmente, “dentro de otro personal de apoyo se incluye al personal de oficios, cualificado y sin cualificar, de oficina y de secretaría que participa en los proyectos de I+D o está directamente asociado a tales proyectos (OCDE, 2003).

Si se establece un esquema jerárquico, los investigadores están situados en la cima de la pirámide, le siguen los técnicos, y finalmente, el denominado personal de apoyo. “En todos los sectores de I+D, esto es, educación superior, gobierno y empresa, la proporción de hombres investigadores excede, con mucho el de mujeres, mientras éstas se ven relegadas, en el mejor de los casos, a los trabajos técnicos o a ejercer como personal de apoyo” (Torres y Bernadette, 2011).

Alemania es el país, que en los tres sectores mencionados, ofrece porcentualmente los peores datos en lo que a investigación femenina se refiere. España presenta mejores datos que Alemania, pero las diferencias que se reproducen en los tres ámbitos son las mismas.

Las elecciones educativas en estos dos países, que se han tomado como referencia debido a sus desarrollos en ciencia y tecnología, son coincidentes con el panorama uruguayo en cuanto a la innegable influencia de los estereotipos a la hora de la elección de las carreras por parte de las mujeres. Más allá de las diferencias de contexto, existen coincidencias que demuestran las dificultades para insertarse en áreas de la ciencia y la tecnología, con las dificultades asociadas que apareja la inserción laboral posterior, en donde la distribución jerárquica no favorece a las mujeres.

CAPÍTULO III

3. Aspectos teóricos

Este capítulo se estructura en torno a cinco puntos. En el primero se desarrollan conceptos relevantes relativos a la temática de género en general. Durante el segundo, se aborda la noción y el concepto de sistema de género; en el tercero, la división sexual del trabajo; en el cuarto, los derechos sociales y la ciudadanía; y finalmente se realiza un cruce entre las nociones de género, trabajo y educación en el escenario de la realidad uruguaya.

3.1 Conceptos relevantes sobre la temática de género

A través del estudio sociológico de las relaciones de género es posible abordar el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres en determinada sociedad, lo que implica aceptar la organización de las estructuras sociales en base al género. La teoría de género diferencia el sexo como hecho biológico del género como hecho social y referido a una serie de *cualidades y comportamientos* que la cultura define para hombres y mujeres y que transmite a través de la socialización de generación a generación. “El género es una categoría que ayuda a definir el objeto de estudio y se convierte en un instrumento analítico básico para distinguir y entender las diferencias y desigualdades sexuales” (Alberdi, 1999).

Sobre el desarrollo académico de los estudios de género, se destaca la incorporación de las relaciones sociales entre hombres y mujeres para conocer lo social, asociado a las esferas de la vida pública y privada y su articulación; la primera esfera asociada al hombre y la segunda a la mujer.

3.2 Noción y sistemas de género

Tal como lo plantea Aguirre (1998):

(...) el concepto de género no hace referencia a las características derivadas de las realidades biológicas o naturales, sino aquellas que varían de una cultura a otra, según su manera de organizar la acción y la experiencia individual y colectiva. Distingue entre lo biológico y lo social, a partir del reconocimiento de que las diferencias entre varones y mujeres son tanto biológicas como sociales.

A través del concepto de género, se hace referencia a una doble diferencia entre hombres y mujeres que surge de aspectos derivados de la biología y la cultura de las sociedades.

La categoría de género ha ido variando con el transcurso del tiempo. Mientras en los años 70 intentó diferenciar los constructos culturales y sociales de las características biológicas en relación a hombres y mujeres; luego, hizo referencia al "(...) reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina" (Batthyány, 2004), popularizándose el uso del término en los años 90 y siendo utilizado tanto para referirse al sexo como al género, erróneamente en forma indistinta.

Es necesario abordar una serie de líneas conceptuales que servirán para introducirse en el tema, partiendo primero de la noción de género y sistemas.

Género, en tanto categoría, permite el análisis de la realidad y las diferencias que surgen a partir de la condición de ser hombre o mujer en determinada sociedad; Scott (1990) dice al respecto: "El género: una categoría útil para el análisis histórico"; mientras que para Anderson (1997):

(...) un sistema de género es un conjunto de elementos que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas asociadas a la vida social cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, tratamiento y ornamentación del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes y otros variados elementos, que permanecen juntos gracias a una débil fuerza de cohesión y que hacen referencia, directa o indirectamente, a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos: es decir, en la mayoría de las sociedades humanas, entre varones y mujeres.

Los sistemas de género gozan de escasa cohesión, existen a partir de una *suma* de elementos vinculados a las creencias, los valores, la cultura, entre otros; y hay en su interior ideas opuestas o diferentes visiones sobre hombres y mujeres y sus funciones, esto da lugar a que el sistema no sea estable y que esté expuesto a la *calma* y a la *turbulencia*.

3.3 La división sexual del trabajo

Cobran sentido las dimensiones de la vida pública y privada que permiten analizar las relaciones entre hombres y mujeres. Entre estos elementos se sitúan la división sexual del trabajo y la organización social. El trabajo denominado productivo ha estado ligado históricamente al mundo masculino y a la esfera pública, así como el trabajo doméstico no remunerado y de reproducción, vinculado a la vida privada y asumido por las mujeres. La división sexual del trabajo se correlaciona con las opciones de la oferta educativa formal. Es inminente la existencia de orientaciones vinculadas a la esfera de lo doméstico y destinadas a las mujeres, así como de las más técnicas o tecnológicas dirigidas y asumidas históricamente por los varones.

En este caso, el estudio de la inclusión actual de mujeres en ámbitos educativos o carreras históricamente ocupadas por los varones, lleva necesariamente a revisar la génesis de dichas opciones educativas, es decir, los oficios que dan origen a las profesiones estudiadas, las asociaciones que estos suponen desde la construcción sociocultural y desde la perspectiva de género ya enunciada.

El concepto de trabajo productivo está ligado a construcciones culturales que lo relacionan solo con la producción económica, es aquí donde ha sido necesaria una nueva definición, con nuevos contenidos. Este cambio en la definición ha implicado una *ruptura epistemológica*, que supuso por parte de las feministas definir las actividades no remuneradas como una dimensión del *trabajo*, así como, "(...) identificar un reparto vertical del trabajo entre hombres y mujeres (...), donde en su mayoría las mujeres ocupan puestos secundarios en la jerarquía de los empleos y son peor remuneradas en comparación con los hombres que tienen el mismo nivel de calificación" (Batthyány, 2004). En un segundo nivel de ruptura, se encuentra el carácter social de la división sexual del trabajo, en donde los hombres son quienes producen y las mujeres tienen como actividad privilegiada la reproducción, y finalmente cómo la "(...) construcción conceptual clásica de un objeto de investigación 'trabajo' es la construcción social de género" (Batthyány, 2004).

Las mujeres se han encargado históricamente de tres funciones: la gestación, el trabajo relativo al hogar (alimentación, socialización de los niños, cuidado de la salud, entre otros) y *cohesión afectiva y expresiva*. A estas funciones se le suma la inclusión en el mercado de empleo remunerado, lo

cual implica jornadas laborales interminables, dado que este último aspecto no redundaría en la disminución de las funciones *tradicionales*. Al respecto, opina Durán (2000) que "(...) en torno al trabajo se enfrentan ahora dos tipos de sistemas de reglas: las explícitas y las implícitas. Las primeras se refieren fundamentalmente al trabajo asalariado y estipulan los derechos y los deberes de los trabajadores. (...) el trabajo no remunerado tiene un tratamiento completamente diferente al trabajo monetarizado". En el marco del tema de investigación, es preciso trasladar la sobrecarga o carga adicional que puede resultar para las mujeres iniciar un proceso educativo formal en áreas tecnológicas, dado que muchas de ellas, además de cumplir con las funciones tradicionales ya enunciadas, deben incluirse en una lógica educativa que ha sido concebida para el mundo masculino.

3.4 Derechos sociales y ciudadanía

La ciudadanía social puede ser definida como un vínculo de integración social que se construye a partir del acceso a los derechos sociales, siempre cambiantes en una comunidad. No obstante, los derechos sociales reclaman no solo los civiles y políticos, sino también los derechos humanos. En este marco, es que se generan intentos por asegurar las condiciones para el pleno ejercicio de los derechos individuales, garantizando el acceso a los medios de vida y de trabajo en sentido amplio.

El pensamiento feminista ha realizado una contribución fundamental a las teorías sobre la ciudadanía. Por medio del análisis de las relaciones sociales de género, ha puesto en evidencia las tensiones teóricas del concepto, destacando las simplificaciones planteadas en el análisis del proceso de adquisición y difusión de la ciudadanía. La exclusión de las mujeres de la ciudadanía se relacionó con la consideración de estas como:

(...) construidas como esposas y madres de ciudadanos responsables de la unidad familiar. La familia no tuvo lugar dentro del lenguaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, fue la base natural de la existencia en la que se ocultan las diferencias internas a través de una unidad, en la que esposas e hijos dependientes quedan excluidos de los derechos civiles y políticos (Aguirre, 2003).

Las inequidades de poder entre los varones y las mujeres en el espacio político están, de alguna manera, determinadas por las inequidades

estructurales en la familia y el mercado de trabajo. De los análisis feministas se destacan, primero, *la idea de la figura patriarcal*. Pateman (1988,1989) plantea que la concepción clásica está basada en normas masculinas y en la exclusión de las mujeres del espacio político. Afirma que la opresión de las mujeres está ligada a la división sexual entre el espacio público y privado. Es esto lo que explica que los derechos sociales y políticos en las democracias modernas sean insuficientes para el acceso de las mujeres a una ciudadanía plena; resulta por tanto indispensable, repensar la división entre el espacio público y el espacio privado familiar.

En segundo lugar, *el pensamiento maternalista* en donde se pone el énfasis en la maternidad que asigna responsabilidades a las mujeres en ese plano, y una tercera tesis centrada en *la interdependencia entre ciudadanía y participación política*, que pone el acento en la implicación política colectiva de las mujeres, "(...) esta posición plantea que existe una doble necesidad: democratizar, al mismo tiempo, la vida familiar y la vida política; pero a su vez, mantener una diferencia entre la vida familiar y la vida política" (Batthyány, 2004).

Sobre la *ciudadanía social y los Estados de bienestar*, los aportes de Esping Andersen priorizan tres niveles clave para el análisis: las relaciones entre el Estado y el mercado, la estratificación social, y los derechos sociales de los ciudadanos. "Este autor enfatiza el papel del Estado en la corrección de las desigualdades, su carácter de institución estructuradora de las clases y el ordenamiento de las relaciones sociales"; no obstante, y siguiendo a esta autora, se puede visualizar que los vínculos entre Estado y familia y Estado y mercado son diferentes, dado que los modelos de bienestar están atravesados por relaciones sociales de género.

Desde la perspectiva de las teóricas feministas existe una interdependencia entre el trabajo productivo y el reproductivo, es decir entre lo laboral asalariado y el trabajo de cuidar a otros, que se da en el marco de la división sexual del trabajo a la que ya se hizo referencia. Este planteo alude a un importante dilema, la exigencia de la inclusión de las mujeres al trabajo con los mismos derechos y beneficios que los hombres, y al reconocimiento al valor del trabajo de cuidados; es decir la necesidad de generar políticas públicas concretas que permitan el acceso de las mujeres al mercado laboral en igualdad de condiciones. En este mismo sentido, dado que la educación es

un derecho humano básico, es que en el plano formal y de formulación de las políticas educativas se enfatiza en la existencia de mecanismos igualitarios en las posibilidades de acceso para ambos sexos, ahora bien, en el plano de la realidad: ¿son las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de la educación formal tecnológica efectivamente iguales para varones y mujeres?

3.5 El trabajo y la educación

No es casual que las mujeres históricamente se hayan desempeñado en trabajos remunerados vinculados a las construcciones culturales sobre ellas existentes. Basta con observar los porcentajes de mujeres que se desempeñan en las áreas de la salud y la educación para percibir que históricamente se ocuparon en trabajos remunerados coincidentes con las construcciones simbólicas de la feminidad. En el ambiente de la salud, un ejemplo puede ser el caso de las enfermas, quienes más allá de la reciente profesionalización de la tarea, reproducen las actividades vinculadas a la esfera doméstica, a través de quehaceres relacionadas con la maternidad y el cuidado de los otros; y *asistiendo* al colectivo médico tradicionalmente masculino.

Por otra parte, la tarea docente, especialmente de las maestras, se vincula con la imagen de madre, cuidadora, socializadora y transmisora de las normas sociales. Es frecuente escuchar frases, como por ejemplo: *la maestra es la segunda madre, la escuela el segundo hogar*. Resulta interesante subrayar que se trata de actividades laborales con escasa presencia de hombres y por las cuales se perciben bajos salarios.

En las áreas de ciencia y tecnología las mujeres han estado representadas escasamente a lo largo de la historia. El acceso a las carreras tecnológicas es una opción que en la actualidad pueden tomar mujeres u hombres indistintamente, dado que el Estado garantiza libertad e igualdad de oportunidades para todos a la hora de elegir áreas del conocimiento. Lo anterior no supone que en la vía de los hechos, las trayectorias educativas y la inclusión laboral dejen de implicar desafíos y diferencias para unos y otros.

CAPÍTULO IV

4. Metodología

Cabe aclarar que la metodología utilizada para la realización de esta investigación ha sido de corte cualitativo y cuantitativo.

Manejar información cuantitativa permitió dimensionar el fenómeno y realizar un análisis primario de este.

Se privilegió la estrategia cualitativa para indagar en los aspectos del fenómeno en estudio, profundizando en el conocimiento e interpretación de los procesos de segregación por género en los cursos de EMT seleccionados (informática, electro-electrónica y construcción).

4.1 Datos cuantitativos

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario lograr la autorización y aprobación por parte de los actores políticos que gestionaban el CETP, dado que se propuso una estrategia cuantitativa y cualitativa, que supuso la aproximación a las diferentes personas, ubicadas en el área de estadística y en los centros educativos (directores, docentes y estudiantes). Luego de la habilitación institucional, se inició un proceso de acercamiento paulatino a los referentes mencionados a través de diversas estrategias comunicacionales, con el fin de explicitar de qué se trataba la investigación y a la vez coordinar el inicio de las actividades (solicitud de datos cuantitativos y entrevistas en cada uno de los centros).

A partir de los datos brindados por la División de Estadística de la Dirección de Planeamiento Educativo del CETP, encargada de monitorear la matrícula estudiantil, se obtuvieron datos en relación a la matrícula de los cursos estudiados en los tres centros tomados para la investigación. Así es que se estudiaron las variaciones en determinado periodo de tiempo, es decir, la relación entre cantidad de mujeres y cantidad de varones inscriptos.

Se partió de un análisis de frecuencias, dado que el fenómeno en estudio debió *cuantificarse* para dar cuenta de su existencia y realizar una primera aproximación al mismo.

A partir de las bases de datos obtenidas, se construyeron una serie de cuadros que permiten visualizar la distribución por sexo de la matrícula en las tres áreas de formación seleccionadas, durante el periodo que abarca desde el año 2001 hasta el 2011.

4.2 Estrategia cualitativa

Las entrevistas han sido la fuente de información seleccionada y fundamental en el marco de la elección metodológica cualitativa. Esta decisión no fue casual, sino que respondió a la construcción del problema y el objeto de estudio.

La metodología seleccionada ha permitido obtener información relevante, a partir de la técnica empleada —entrevista— se ha logrado comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores escogidos, así como un interesante uso del lenguaje que aporta al análisis del fenómeno en estudio. Es entonces que a través de una metodología cualitativa de investigación, con la aplicación de pautas de entrevista (ver anexo) se ha indagado en las diferentes dimensiones definidas. La idea central será en el último capítulo de este trabajo analizar dichas entrevistas —realizadas a directores, docentes y estudiantes de los tres centros seleccionados— y en última instancia, comparar y apreciar diferencias o similitudes que se establecen entre los discursos de los diferentes sujetos. Esta estrategia supuso la triangulación de actores implicados en el problema definido para este estudio.

El material proveniente de las entrevistas ha sido desgrabado y almacenado, conformando diferentes grupos (sistema de textos), cada uno de ellos perteneciente al centro educativo en el que se han realizado. Por otra parte, a la interna de cada grupo se han dividido dependiendo de si se trata de docentes —cargos directivos o docentes básicos y de asignatura— o estudiantes —varones o mujeres—.

4.3 Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada es un método de investigación cualitativa, es:

(...) una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría (Sandoval, 1997).

Si bien se entiende que desde esta investigación se realizarán aportes a la teoría de corte muy específico, se estima que se contribuye desde el desarrollo de nuevos enfoques sobre el fenómeno estudiado, derivados en parte del contexto histórico, social y cultural en el que se realiza.

Glaser y Strauss desarrollan la Teoría Fundamentada en 1967 como método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica (Kendall, 1999). Glaser (1992) la define de la siguiente manera: Es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio.

La llamada teoría sustantiva permite al investigador dar cuenta de realidades singulares y se nutre de procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta. A la vez que, en el intento por construir teoría, se realizan comparaciones constantes a través de estrategias tales como: el uso de preguntas que intentan relacionar conceptos, el muestreo teórico, la codificación y el desarrollo de conceptos. Se trata entonces, de generar categorías teóricas a partir de los datos y encontrar relaciones significativas entre estas, que den lugar a determinados esquemas explicativos teóricos.

Las categorías refieren a los códigos sustantivos que se asocian a algún incidente, empleándose en la explicación teórica, en tanto, el código combina diferentes elementos que cobran sentido en determinado sistema de categorías.

Es entonces que se ha optado por prestar atención a las interacciones y a los datos cualitativos para poder generar análisis significativos. De la Cuesta (1998) siguiendo a Strauss, considera que el objetivo es el de generar

teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. En este caso, por una parte, se trata de la realización de entrevistas en tres escenarios o contextos diferentes dentro de un marco común que es el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), la denominada educación formal de carácter o nivel medio secundario y propuestas enmarcadas dentro de la oferta del CETP. Por otra parte, si bien hay una institucionalidad que atraviesa todos los cursos estudiados, los centros educativos en donde se desarrollan los procesos en estudio, expresan —en sí mismos— nociones de tiempo, espacio y categorías diferentes.

Siguiendo a Strauss (1970), se puede establecer que existen una serie de procedimientos durante el proceso de investigación. La primera fase, la recogida de datos; la segunda fase es la instancia de codificación, y la tercera o conjunta, es la reflexión y el análisis que el investigador realiza a partir de los registros. En este proceso se van estableciendo relaciones entre las categorías descubiertas, constituyen el elemento conceptual de la teoría y permiten visualizar las relaciones entre estas y los datos obtenidos.

4.3.1 Los muestreos

En cuanto a lo cuantitativo, como ya se mencionó antes, se accedió a la base de datos que posee el CETP – UTU, se solicitó información sobre las matrículas de los centros educativos y cursos estudiados en una serie temporal que comprendió diez años, desde 2001 hasta 2011. A partir de estos datos se elaboraron los cuadros (un cuadro con la composición por sexo de la matrícula estudiantil en todos los centros comprendidos para esta investigación, y otros tres, que dieron cuenta de la evolución de la inscripción femenina en cada opción educativa y centro) que se presentan en el quinto capítulo.

Con respecto a la metodología cualitativa, antes de establecer la muestra teórica, de seleccionar los entrevistados, fue necesario definir qué discursos contribuirían en forma suficiente a la investigación y al desarrollo de teoría. Se seleccionaron aquellos individuos vinculados con el campo teórico en estudio, con discursos posibles de comparar y contrastar. Dentro de las categorías de entrevistados existen semejanzas que permiten el ejercicio de la comparación, y a la vez entre ellos existen diferencias, dado que se trata

de: directores, docentes adscriptos o de asignatura, estudiantes varones y estudiantes mujeres. Si se toma como referencia lo que plantean Glaser y Strauss (1967), es recomendable este proceso de minimización – maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, por su utilidad en la generación de teoría. Las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance.

Se inició el proceso de selección de los individuos a partir de la diferenciación de los actores –gestores, docentes⁵ y estudiantes de ambos sexos– ello permitió establecer conexiones y diferencias a la interna y entre las categorías de entrevistados de los cursos y centros seleccionados (Instituto Tecnológico Superior (ITS), Instituto Tecnológico de Informática (ITI) e Instituto de Enseñanza la de Construcción (IEC)).

La saturación teórica estuvo vinculada a la estrategia metodológica empleada, en este caso el método de comparación constante (MCC) permitió verificar los supuestos iniciales y generar información relevante para configurar teoría. Según Valles (1997), “En el MCC, no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información. El objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría”.

De acuerdo a este tipo de muestreo, las entrevistas realizadas se incrementaron hasta lograr la saturación teórica, es decir, las categorías investigadas. Se consideró la saturación teniendo presente que los discursos de los entrevistados no agregaban información significativa para la investigación, luego de haber ido a campo en reiteradas oportunidades.

En esta lógica de investigación se realizó la selección de la muestra teórica, como ya se dijo se entendió que a través de las entrevistas era necesario buscar datos que dieran cuenta del fenómeno desde diferentes ángulos. Por una parte, el mundo adulto responsable de la educación, representado en los gestores (directores) de los centros educativos

⁵ Los docentes se tienen diferentes categorías: los docentes gestores son los directores de los centros, los docentes básicos son los profesores adscriptos y los docentes directos son los profesores de asignatura.

seleccionados y por los docentes de aula y profesores adscriptos. Por otra parte, la visión de los estudiantes, de los varones y de las mujeres que desarrollan sus procesos educativos en los cursos de EMT seleccionados. Es clave destacar que las entrevistas a los docentes que no ocupan cargos de dirección se ampliaron en cantidad debido a la necesidad de recoger mayor información de estos actores.

Dado que se establece una distinción entre la teoría formal y la sustantiva, esta última cobra relevancia en tanto se relaciona con el proceso de recolección de datos y las nuevas hipótesis que van surgiendo en medio de este.

Durante el proceso de entrevistas surgieron nuevos supuestos, que se retomarán en el capítulo final de esta investigación, ellos son:

- Las formaciones de los cursos de EMT estudiados no se relacionan con lo que tradicionalmente se entiende hace un egresado del área.
- Las tres áreas estudiadas son diferentes y por eso implican diferencias en el fenómeno de segregación por o de género.
- Los orígenes de cada área hacen que el fenómeno de la segregación sea distinto o tenga connotaciones diferentes.
- La tradición laboral familiar en determinada área tecnológica determina la elección de las mujeres en esos campos de formación.

Desde el marco teórico utilizado muchas de las nuevas hipótesis no se plantearon, pero la recolección de datos y su análisis a la luz de este, dan como resultado la elaboración de los nuevos supuestos enunciados.

Es entonces que, se ha partido de teorías específicas sobre el fenómeno y las primeras hipótesis se han basado en el conocimiento a priori de este, al momento de conocer la realidad surgen nuevos supuestos que operan abriendo el abanico de aspectos a demostrar. En la línea que plantean Hammersley y Atkinson (1994), esto permite que en base al análisis de los datos, que da como resultado la denominada teoría sustantiva, se puedan establecer comparaciones con la teoría formal.

4.3.2 Proceso conceptual

Es oportuno hacer referencia a los aspectos vinculados con lo conceptual que se desarrollaron. Por una parte, la categorización que permitió clasificar las unidades que pertenecen a un mismo tema, esto implica que aportan determinado significado en cuanto a: relaciones, contextos, opiniones, procesos, etc.

Por otra parte, la codificación, en tanto aspecto operativo mediante el que se asignó determinado código a cada unidad/des de dato/s, que indica que está incluida en determinada categoría.

Dado que la codificación y la categorización son cuestiones diferenciadas pero que forman parte de una misma actividad y que muchas veces se toman indistintamente, según Rodríguez (1996) hay diferencias entre estos conceptos, que se señalan a continuación:

La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico o tema. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.

La codificación, en cambio, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos son las marcas que el investigador coloca a los datos para indicar a que categoría pertenecen.

En suma, las actividades de categorizar y codificar tienen como objetivo central tomar decisiones al respecto de las relaciones o asociaciones de cada unidad con determinada categoría.

En el caso de esta investigación, se trató de un proceso dinámico, que supuso la elaboración de las macro categorías que se complementaron o ampliaron a partir de los datos que arrojaron los relatos obtenidos a través de las entrevistas.

Cabe aclarar que el dominio empírico lo constituyeron: los estudiantes inscriptos en el año 2011 en 1º año del curso de EMT de Informática (Instituto Tecnológico de Informática), EMT Construcción (Instituto de la Construcción) y EMT de Electro-Electrónica (Instituto Tecnológico Superior) del CETP, y que

durante 2012 cursaron 2º año en los respectivos cursos y los docentes –directores, profesores adscriptos y profesores de asignatura– de estos.

4.3.3 Dimensiones transversales para el análisis

En términos relacionales, se abordó el análisis de la interacción entre los diferentes actores. En tanto se prestó atención en el nivel institucional vinculado con el funcionamiento de la organización –centro educativo– en relación a la segregación de género.

En cada dimensión se puso especial énfasis en los siguientes aspectos: comunicación, opiniones y evaluaciones. A continuación se detallan:

i. COMUNICACIÓN

- Sobre información que se brinda desde el centro, según el sexo del interesado, sobre la oferta educativa (diversas opciones de cursos existentes).

ii. OPINIONES Y EVALUACIONES

- Sobre la estructura curricular de los cursos de EMT y cómo se adecuan o no a las características de grupos mixtos.

- Sobre la existencia de segregación por género en el centro educativo.

- Sobre la existencia de cargas adicionales para las estudiantes durante el tránsito por los cursos.

- Sobre la metodología docente desde una perspectiva de género.

- Sobre la estructura institucional y las posibilidades que de ella surgen para habilitar a una postura en pro de la igualdad de género.

- Sobre mecanismos institucionales que faciliten la no segregación por género.

- Sobre la posición del colectivo docente sobre la inclusión de mujeres en cursos destinados históricamente a los varones.

- Sobre el trato de los docentes hacia las estudiantes.

4.3.4 Aspectos operativos del trabajo de campo, diseño y técnicas

Se abordó la temática a partir de una estrategia cuanti-cualitativa que permitió dar cuenta de los diversos aspectos en observación y la aproximación a los discursos construidos por los diferentes actores y su correspondencia, o ausencia de esta, en el plano de las actitudes. El objetivo fue, tal como se ha planteado antes, poder mostrar e interpretar la existencia de segregación por género que opera en la educación técnico profesional y más concretamente en los cursos de EMT del CETP seleccionados; cómo se da este fenómeno y cómo es percibido por parte de los estudiantes y actores educativos (docentes).

Se realizaron, un total de 21 entrevistas, a 3 directoras pertenecientes a cada uno de los centros, a 5 docentes (4 mujeres y 1 varón) y a 13 estudiantes (6 varones y 7 mujeres). Todas se llevaron a cabo en el contexto de los centros educativos. Se trató de la aplicación de una pauta de entrevista semi-estructurada y diferenciada para (directores, docentes y estudiantes). El tiempo aproximado de duración de cada entrevista fue de 30 minutos. La información obtenida a través de esta técnica se desgrabó en su totalidad para el posterior análisis.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas durante el año 2012 a los estudiantes de los cursos seleccionados. La pauta de entrevista fue aplicada cara a cara y estuvo compuesta por preguntas abiertas (ver Anexo).

A los docentes, también se les realizó entrevistas semi-estructuradas. La aplicación de esta técnica conversacional se realizó a referentes calificados de cada centro educativo en donde se desarrolló la investigación y la cantidad dependió de la saturación. Los docentes seleccionados cumplieron con las condiciones de: desempeñar funciones como profesor/ra en el curso de EMT (seleccionado) en primero, segundo o tercer año en el respectivo centro escolar y/o ser directores de los centros educativos. Se recogió la mirada y el posicionamiento de los docentes con respecto al fenómeno estudiado, es decir, la técnica permitió integrar las consideraciones de los adultos implicados sobre el problema.

4.4 Sistema de códigos

La codificación implica un proceso mediante el cual se fragmentan los datos y se los agrupa en categorías que darán lugar a conceptos. Estos últimos, permiten explicar lo que sucede a través de la teoría emergente.

Existen diferentes fases de codificación: abierta, selectiva y teórica. En este trabajo, se ha transitado por las tres y se han obtenido algunos indicios.

De la etapa de codificación abierta emergieron algunas ideas que han sido registradas en los memos correspondientes. Para esta etapa se partió de preguntas tales como: ¿Qué se pretende estudiar? ¿Qué código, propiedad de un código, o parte de la teoría emergente indica el incidente que estamos codificando? ¿Cuáles son los procesos sociales básicos a los que se enfrentan los sujetos de la investigación? Fue necesario realizar un análisis de los datos que implicó codificar constantemente cada frase.

A partir de la construcción de códigos y a través de la codificación de los discursos fue posible establecer conexiones que permiten abordar a algunas consideraciones.

a) Utilización de Memos

Se utilizaron memos para registrar aquellas ideas sobre los códigos y sus relaciones, que aparecieron durante la codificación. Fueron utilizados los memos teóricos y han dado lugar a algunas reflexiones de este tipo. Se registraron frases o pequeños párrafos para dejar registro de las ideas, basados fundamentalmente en la descripción.

b) Códigos “in vivo”

Los códigos “in vivo” se generan directamente del lenguaje sustantivo, se trata en este caso de pasajes en el discurso del entrevistado tal cual este los formuló.

En este caso, dado que se trata de varias entrevistas, se intentó identificar códigos in vivo en cada grupo —tipo— de entrevistados: docentes (incluye los directores), estudiantes mujeres y estudiantes varones. En la puesta en marcha de la técnica conversacional, han surgido algunos códigos vinculados a las dimensiones estudiadas y otros no.

En base a la teoría formulada por Glaser y Strauss, es posible plantear que se trata de códigos en vivo, cuando es un tipo de codificación que surge de las palabras, expresiones o frases de los actores; así, cada una de ellas se convierte en un código que hace referencia a diferentes tramos de la entrevista, a diferentes temáticas abordadas o a determinados momentos.

A su vez, los *códigos en vivo* —más allá de hacer referencia a determinado momento de la entrevista, a determinada opinión del entrevistado— muestran características personales, que se exponen y quedan en evidencia en el discurso.

c) Códigos contruidos

Se trata de constructos o códigos que surgen del conocimiento sociológico, combinan conocimiento científico y lo contrastan con los datos. En este caso se construyeron algunos códigos y sub códigos a efectos de analizar las entrevistas.

La denominada categoría central, es el código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones. Esta permite vislumbrar las conexiones y es considerada la base del tema principal objeto de investigación, que se resume en un determinado patrón de comportamiento.

Es posible plantear que en este trabajo aparecen algunas categorías centrales. La más importante es la *segregación por género*, en tanto, se relaciona con todas las categorías y más que otras, de forma frecuente y significativa, a la vez que orienta el proceso de investigación. Los sistemas de códigos utilizados fueron diferentes en relación a los actores entrevistados y se presentan y describen a continuación.

d) Explicación de los códigos para las entrevistas a docentes

Se presenta en el cuadro I el sistema de códigos construido para clasificar los datos obtenidos a través de las entrevistas a los docentes de los tres centros educativos (directores y profesores).

Cuadro I. Sistema de códigos para entrevistas a docentes

1. Código: Política de igualdad de género	
1.1 Sub Código: Clima institucional	
1.2 Sub Código: Tipo de gestión	
1.3 Sub Código: Inexistencia de igualdad de género	
2. Código: Desafiliación	
2.1 Sub Código: Desafiliación por género	
	2.1.1 Sub Código: Motivos de las estudiantes
	2.1.2 Sub Código: Motivos de los estudiantes
2.2 Sub Código: Realidad educativa	
3. Código: Carga adicional para las estudiantes	
3.1 Sub Código: Grupo de pares	
3.2 Sub Código: Ideología docente	
3.3 Sub Código: Exigencia académica	
3.4 Sub Código: Exigencia física	
3.5 Sub Código: Ninguna	
4. Código: Motivación para la inscripción	
4.1 Sub Código: Vocación	
4.2 Sub Código: Familia	
	4.2.1 Sub Código: Familia vinculada a la profesión
	4.2.2 Sub Código: Familia interesada
4.3 Sub Código: Empleabilidad	
4.4 Sub Código: Interés en el área de conocimiento	
5. Código: Opinión sobre segregación	
5.1 Sub Código: Invisibilización	
5.2 Sub Código: Percepción de la segregación	
5.3 Sub Código: Naturalización	
6. Código: Percepción sobre las estudiantes	
6.1 Sub Código: Integración a la institución	
6.2 Sub Código: Limitaciones físicas	
6.3 Sub Código: Limitaciones intelectuales	
6.4 Sub Código: Otras características asignadas por el sexo	
7. Código: Inserción laboral	
7.1 Sub Código: Desventajas	
7.2 Sub Código: Ventajas	
8. Código: Percepción o autopercepción sobre los docentes	
8.1 Sub Código: Segregación	
8.2 Sub Código: Trato diferencial	
8.3 Sub Código: Trato igualitario	
9. Código: Inclusión de la perspectiva de equidad de género	
10. Código: Auto descripción del rol docente	
10.1 Sub Código: Rol docente femenino	
10.2 Sub Código: Rol docente masculino	
11. Código: Varios	

Política de igualdad de género (Código 1) permite clasificar todo lo referente a las acciones o estrategias que intentan contribuir a la igualdad de género dentro de los centros educativos estudiados. Se vincula con las políticas institucionales centrales del desconcentrado (CETP), con el clima institucional (lo que se siente), con el tipo de gestión vinculada a los directores y su visión del tema en estudio y la existencia o inexistencia de acciones. Arroja elementos para *pensar* la segregación y la importancia asignada a esta desde las posturas de los diferentes actores.

El código *desafiliación (Código 2)* aborda la deserción escolar. Los subcódigos refieren a las causas de abandono por parte de los y las estudiantes. A la vez, si este fenómeno es adjudicable a la realidad educativa actual, en donde el fenómeno de la desafiliación es frecuente.

La *carga adicional para las estudiantes (Código 3)* refiere a las dimensiones de la *vida educativa* del centro u otras relacionadas con las exigencias académicas que hacen diferentes las trayectorias educativas de varones y mujeres, asignándole a estas últimas mayores esfuerzos, tanto en lo pedagógico como en los procesos de inclusión.

El código *motivación para la inscripción (Código 4)* está vinculado a los aspectos que incidieron en la inscripción a los cursos estudiados, tales como: la vocación, la familia, la posibilidad de insertarse en el mercado laboral a partir de las credenciales que se adquieren con el curso y el interés en el área de conocimiento. Se optó por generar cuatro subcódigos en familia, debido a la posibilidad de que la familia del estudiante esté vinculada a la profesión, a través por ejemplo de un emprendimiento, o simplemente tenga interés en que el estudiante curse determinada orientación.

La *opinión sobre segregación (Código 5)* intenta categorizar las visiones docentes sobre el fenómeno en estudio. Cabe allí, al menos clasificar entre aquellos discursos que arrojan la invisibilización del fenómeno, los que lo perciben y quiénes lo naturalizan, aunque ciertamente pueden existir combinaciones diversas.

En este caso, *la percepción de las estudiantes (Código 6)* desde los docentes dio lugar a construir cuatro subcódigos. El primero refiere a aspectos vinculados al proceso de incluirse en el centro educativo; el segundo, a la percepción de limitaciones físicas para el proceso académico;

el tercero, a limitaciones ligadas a las capacidades intelectuales, y por último, a otras características que los docentes asignan a las estudiantes.

La *inserción laboral femenina (Código 7)* trata de explorar en los discursos y las visiones de los adultos (docentes) sobre las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de las estudiantes, qué aspectos son percibidos como ventajas y cuáles como desventajas.

La *autopercepción o percepción docente (Código 8)* es la que los entrevistados han expresado sobre ellos o sobre sus compañeros profesores en relación al trato que dan a los y las estudiantes. Se desarrollaron tres sub códigos: segregación, trato diferencial y trato igualitario.

La *inclusión de la perspectiva de equidad de género (Código 9)* es como se refleja e incorpora en el discurso de los docentes la posición que se expresa en los medios de comunicación y en las líneas de política pública sobre este tema.

El código *autodescripción del rol docente (Código 10)* permite ver y comprender cómo se describen y cómo se desempeñan profesionalmente los profesores.

Finalmente, en *varios (Código 11)* se colocaron frases relevantes para la investigación, que dan cuenta de códigos no preestablecidos y que contribuyen al hallazgo de nuevos códigos u otros aportes significativos.

e) Explicación de los códigos para las entrevistas a estudiantes

Dentro del sistema de códigos formulado para clasificar los discursos provenientes de las entrevistas a los estudiantes, se establecieron los siguientes:

Cuadro II: Sistema de códigos para estudiantes

1. Código: Política de igualdad de género	
1.1 Sub Código: Clima institucional	
1.2 Sub Código: Tipos de gestión	
2. Código: Desafiliación	
2.1 Sub Código: Desafiliación por género	
2.2 Sub Código: Realidad educativa	
3. Código: Carga adicional para las estudiantes	
3.1 Sub Código: Grupo de pares	
3.2 Sub Código: Ideología docente	
3.3 Sub Código: Exigencia académica	
3.4 Sub Código: Exigencia física	
3.5 Sub Código: Ninguna	
4. Código: Motivación para la inscripción	
4.1 Sub Código: Vocación	
4.2 Sub Código: Familia	
	4.2.1 Sub Código: Familia vinculada a la profesión
	4.2.2 Sub Código: Familia interesada
4.3 Sub Código: Empleabilidad	
4.4 Sub Código: Interés en el área de conocimiento	
5. Código: Información sobre opciones educativas	
5.1 Sub Código: Canales formales	
5.2 Sub Código: Canales informales	
	5.2.1 Sub Código: Adecuados
	5.2.2 Sub Código: Inadecuados
6. Código: Opinión sobre segregación	
6.1 Sub Código: Invisibilización	
6.2 Sub Código: Percepción de la segregación	
6.3 Sub Código: Naturalización	
7. Código: Autopercepción o percepción de las estudiantes	
7.1 Sub Código: Integración a la institución	
7.2 Sub Código: Limitaciones físicas	
7.3 Sub Código: Limitaciones intelectuales	
7.4 Sub Código: Limitaciones/características asignadas por el sexo	
8. Código: Valoración hacia los docentes	
8.1 Sub Código: Positiva masculina	
8.2 Sub Código: Negativa masculina	
8.3 Sub Código: Positiva femenina	
8.4 Sub Código: Negativa femenina	
9. Código: Percepción del otro sexo	
10. Código: Proyecto de vida	
10.1 Sub Código: Personal	
10.2 Sub Código: Profesional	
	10.2.1 Sub Código: Limitaciones profesionales asociadas al sexo
	10.2.2 Sub Código: Ventajas asociadas al sexo
11. Código: Percepción sobre los docentes	
11.1 Sub Código: Segregación	
11.2 Sub Código: Trato diferencial	

En el caso de las *políticas de igualdad de género (Código 1)* se trata de las políticas que se implementa o no el centro educativo al cual concurren los estudiantes con el objetivo de garantizar la equidad de género en ese ámbito. Son aquellas estrategias implícitas que se activan directamente desde las direcciones de los centros, así como aquellas iniciativas impulsadas desde el nivel central —Consejo—.

Surgen los sub códigos clima institucional y tipos de gestión. Se entiende que las políticas pueden relacionarse con el clima del centro, es decir, con las relaciones interpersonales y características de los actores, así como con la historia del establecimiento y otros aspectos de la visión institucional. El tipo de gestión depende de las características fundamentalmente personales, sobre todo de quienes están encargados de la gestión del centro educativo.

La *desafiliación (Código 2)* es el abandono o deserción de los estudiantes de los cursos a los que se inscribieron y comenzaron a asistir. El sub código género hace referencia a aquellos aspectos identificados por los entrevistados como relativos a las diferencias que surgen del hecho de ser hombre o mujer y que han sido claves para la desafiliación escolar. Por su parte, la realidad educativa, supone aquellas situaciones que se desarrollan en el aula, en los espacios comunes (patio, hall, entre otros), las vinculadas a las relaciones interpersonales con compañeros, docentes y otros actores del centro educativo, así como estructuras curriculares o metodologías docentes que intervienen en la decisión del abandono.

Las *cargas adicionales para las estudiantes (Código 3)* son todos aquellos aspectos que pueden ser considerados un *plus* en las trayectorias educativas de las alumnas (en relación a los varones). En este sentido, el sub código grupo de pares, reúne condicionamientos, dificultades o restricciones que viven las estudiantes debido a las características que posee el grupo de pares o la composición de su clase. En tanto que la ideología docente, así como la exigencia académica, se vinculan con aspectos ideológicos con respecto al género que pueden implicar mayores o menores exigencias educativas, diferentes metodologías de enseñanza, trato diferenciado, así como diferencias en el relacionamiento con las estudiantes. La exigencia física es un factor que se entendió podría estar en juego o visto significativamente por los estudiantes cuando opinaban sobre el desempeño

de las mujeres en los cursos estudiados y en una perspectiva de futura inserción laboral.

La *motivación para la inscripción (Código 4)* reúne los aspectos que fueron claves en la elección de la carrera, se trata tanto de los personales, así como del entorno de los estudiantes. El código *vocación* refiere a la postura que plantea la RAE para el uso de este término en una de sus acepciones, se trata de: “La inclinación a cualquier estado, profesión o carrera”.

El código *familia* es indicativo de los discursos, posicionamientos, sugerencias y motivaciones de las familias o referentes adultos de los estudiantes sobre la elección educativa de estos. Dentro del código *familia*, se construyeron los sub códigos *profesión* e *interesada*; se trata en el primer caso de algún nexo directo de la familia con el área de conocimiento del curso al que se inscribió el estudiante debido al desempeño profesional en dicha área tecnológica. En segundo lugar, *interesada* representa los intereses diversos que la familia de los estudiantes puede tener sobre la elección de determinada formación por parte de estos.

El *conocimiento sobre las opciones educativas (Código 5)* concierne a cómo la información sobre los cursos, en términos de contenidos, pautas de funcionamiento y otros aspectos, llega a los estudiantes en general. Esto es importante, ya que en su mayoría los jóvenes toman sus decisiones considerando determinada información, y la calidad de esta depende, en gran forma, de cómo la han adquirido. El código *canales formales* encierra todos aquellos datos que los estudiantes han obtenido en forma directa o mediada (página web u otros medios formales de comunicación) sobre las características del curso. En el caso del código *canales informales*, se trata de la información obtenida por medio de personas poco o nada vinculadas al centro educativo y al curso, así como informantes poco calificados en general.

En este punto se trató de categorizar las *opiniones sobre segregación (Código 6)* relacionadas a la temática de género. Se construyeron tres sub códigos: la *invisibilización* del fenómeno, es decir la no percepción de este; la *percepción*, es decir la identificación de la existencia del fenómeno en el contexto de la vida estudiantil; y un tercer código denominado *naturalización*, que se corresponde con la visualización de la segregación de género como algo natural, normal y que no se cuestiona.

La *autopercepción o percepción de las estudiantes (Código 7)* se trata de cómo se perciben a sí mismas las alumnas que están cursando las opciones educativas investigadas. Estas percepciones giran en torno a cuatro sub categorías: la integración al grupo de pares y al centro en general; las limitaciones físicas que perciben para el desarrollo de actividades ligadas a los requerimientos de cada uno de los cursos; la existencia de limitaciones intelectuales; y aquellas características que les son asignadas por los estudiantes varones, en referencia al desempeño educativo o al desarrollo de actividades en el área de conocimiento que se inscribe la formación que están cursando.

El código 8 se refiere a las *valoraciones que los estudiantes tienen sobre los docentes*. En este caso fue preciso identificar las visiones de varones y mujeres con respecto a los profesores de acuerdo al sexo, tanto del alumno como del docente.

La *percepción del otro sexo (Código 9)* es una dimensión que da cuenta de lo que ven y opinan los estudiantes sobre sus compañeras y viceversa. Surgen aspectos de la visión sobre comportamientos, actitudes y aptitudes que se asignan o se relacionan con el hecho de ser hombre o mujer.

El *proyecto de vida (Código 10)* es la proyección que realizan los entrevistados sobre diferentes dimensiones de su vida en el futuro. Los sub códigos permiten categorizar diversos aspectos de estos proyectos. Se hace referencia a los que implican decisiones u opciones individuales que involucran diferentes formas de vivir, la independencia, la elección de determinado tipo de familia, entre otras cuestiones. En lo profesional, se trata de como suponen o desean desarrollar sus vidas laborales en el área de conocimiento en que se están formando (o en otra). Dentro de este código aparecen dos sub códigos: limitaciones profesionales y ventajas profesionales asociadas al sexo, aquí se expresan las visiones de las y los estudiantes sobre las ventajas y limitaciones asociadas al desarrollo profesional de acuerdo al sexo.

Finalmente, el código *percepción sobre los docentes (Código 11)* trata de lo que perciben los y las estudiantes sobre el trato que los profesores procuran a los alumnos de acuerdo al sexo. Surgen dos sub códigos, por una parte trato docente que evidencia segregación, y por otra, aquel trato que no es considerado por los estudiantes como discriminatorio, pero que comprende

diferencias en el relacionamiento con uno u otro sexo, un trato diferencial que puede facilitar o entorpecer las vivencias y trayectorias educativas de los estudiantes.

CAPÍTULO V

5. Análisis

En este capítulo se realiza primero un análisis de la evolución de la matrícula en relación a su distribución por sexo en los centros y cursos estudiados, en el periodo que comprende desde el año 2001 hasta el 2011.

En segundo lugar, se desarrolla el análisis de los discursos recogidos a través de las entrevistas, se toman como referencia y apoyo los códigos construidos y que se presentaron en el capítulo anterior (cuadros I y II). Se clasifican de acuerdo a los actores entrevistados, realizando un primer nivel de análisis en función de la categoría a la cual pertenecen, para luego examinarlos tomando en cuenta sus aspectos reveladores y sus puntos de acuerdo o diferencias con otros actores.

Cabe acentuar, vinculado a las dimensiones transversales para el análisis, que en términos relacionales se abordará la interacción entre los diferentes actores. En tanto se prestará atención, en el nivel institucional vinculado con el funcionamiento de la organización —centro educativo— en relación a la segregación de género. En cada dimensión se pondrá especial énfasis en los siguientes aspectos: comunicación, opiniones y evaluaciones.

Se analizarán entonces, primero los discursos de los 8 docentes y posteriormente, los de los 13 estudiantes entrevistados.

5.1 Análisis cuantitativo

A partir de la base de datos proporcionada y a través del tratamiento estadístico de estos, es posible visualizar algunos puntos que son relevantes para la investigación, en referencia a la conformación de los EMT y como han variado a través del tiempo en lo que refiere a la matrícula desagregada por sexo.

Cuadro III: Evolución de la matrícula por sexo en los EMT estudiados

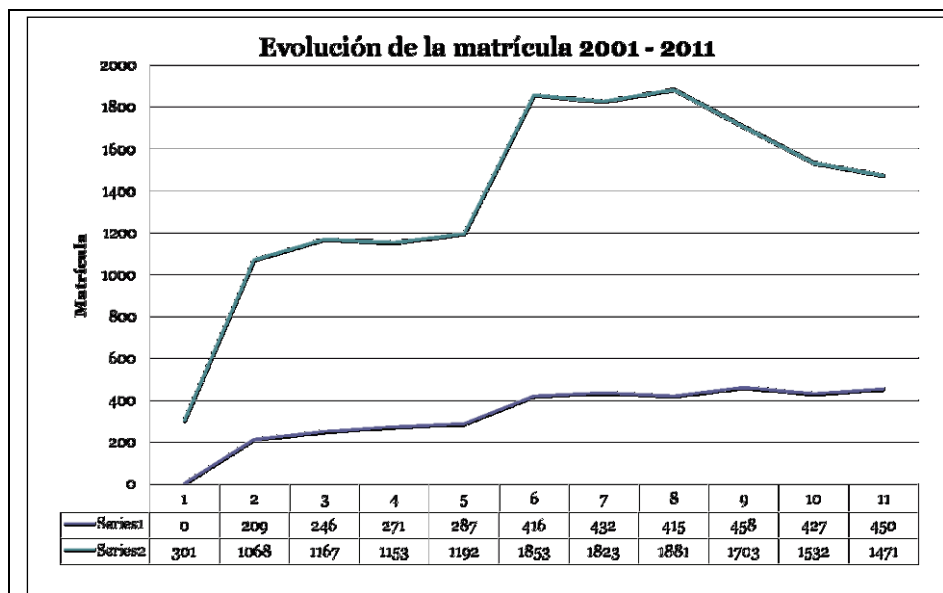
ESC.	ORIENTACION	GRADO	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011	
			F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
I.T.S.	Electro - Electrónica	1º*			4	446	4	441	8	407	6	427	4	310	10	357	12	387	10	265	13	322	8	287
		2º				174		194	3	180	4	202	5	223	2	236	9	199	2	180	2	128	2	128
		3º				49		94	1	131	1	100	2	148	2	156	1	169	1	145	3	117	2	102
I.E.C.	Construcción	1º		157	95	194	104	179	101	160	117	161	134	237	128	200	105	197	132	160	128	168	116	165
		2º		112	66	136	90	173	81	164	87	164	105	208	101	207	104	173	94	193	108	138	117	135
		3º		32	44	69	48	86	77	111	72	138	69	139	79	107	62	117	68	122	76	115	84	106
I.T.I.	Informática	1º											97	588	81	323	68	297	81	257	14	138	51	196
		2º													29	237	38	202	49	236	44	257	32	178
		3º															16	140	21	145	39	149	38	174
TOTAL GENERAL			0	301	209	1068	246	1167	271	1153	287	1192	416	1853	432	1823	415	1881	458	1703	427	1532	450	1471

Fuente: Programa Planeamiento Educativo, División Estadística del CETP – UTU

En el cuadro III es posible observar como varía la matrícula desde el año 2001 hasta el 2011 según sexo, en las orientaciones de EMT estudiadas, solo en los centros tomados para este estudio. Se aprecia en general que la matrícula femenina en las áreas de electro–electrónica, construcción e informática ha tendido a crecer con diferencias que surgen del año de inicio de cada orientación en cada centro educativo estudiado, así como de otros factores que será oportuno indagar. En tal sentido, se observa que el EMT con mayor matrícula femenina es el de construcción, lo sigue el de informática y en último lugar se ubica el de electro–electrónica.

En este punto surgen algunas interrogantes vinculadas al surgimiento de los cursos en estos u otros centros, es decir: ¿Cuánto tiempo hace que funcionan? y ¿cómo surgieron? ¿Se implementaron para cubrir qué tipo de demanda?, ¿social o del mercado? Estas preguntas refieren al surgimiento de los cursos y su respuesta aportará elementos para comprender y explicar, posiblemente desde otra perspectiva más allá de la planteada hasta aquí, la matrícula masculinizada que se observa en estos casos.

Cuadro IV: Evolución general de la matrícula en los EMT y centros en estudio

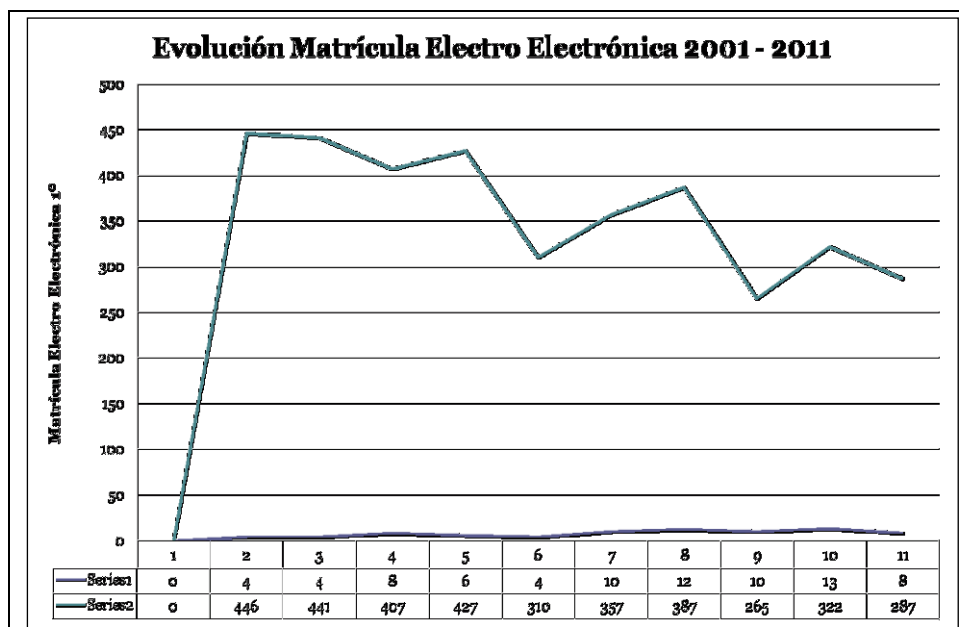


Fuente: Programa Planeamiento Educativo, División Estadística del CETP – UTU

En esta representación gráfica se advierte que en la serie que conforman los datos relevados desde el año 2001 y hasta el 2011 inclusive, se aprecia un importante crecimiento de la matrícula general en los tres EMT estudiados.

Si se observa la matrícula en relación al sexo de los estudiantes se puede ver que, en el caso de los varones, la matrícula crece en forma cuasi constante hasta el año 2008 y luego comienza un proceso de descenso ininterrumpido hasta el año 2011. En cambio, en el caso de la matrícula femenina, se aprecia que desde el año de inicio de la serie (2001) crece en forma constante hasta el año 2011, si bien es muy inferior a la matrícula masculina en términos absolutos, es un dato importante la situación de aparente estancamiento y descenso en el número de varones matriculados y el constante y lento crecimiento en el caso de las estudiantes de las áreas y centros seleccionados para esta investigación.

Cuadro V: Evolución general de la matrícula en Electro Electrónica (ITS)
2001-2011



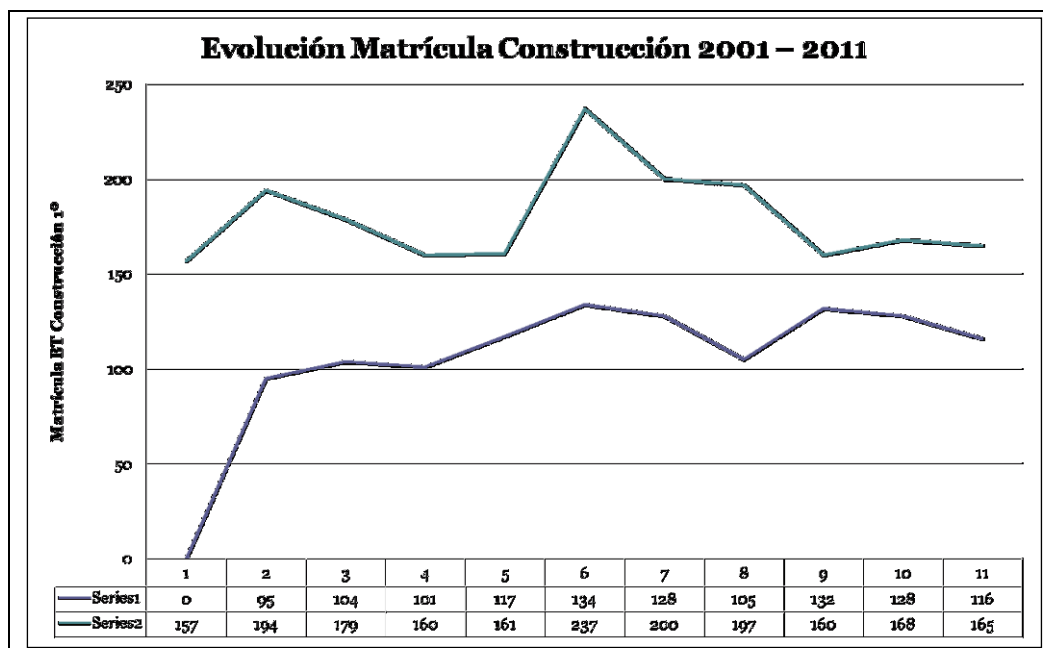
Fuente: Programa Planeamiento Educativo, División Estadística del CETP – UTU

Cuando se observa la evolución de la matrícula en electro-electrónica en el ITS, se aprecia que está casi por completo masculinizada. A partir del surgimiento de este BT (ahora EMT) en el año 2002, hasta el 2011 ha experimentado un decrecimiento en cuanto a las inscripciones para comenzar a cursar esta orientación —que posibilita el acceso al mercado laboral, así como a continuar estudios terciarios dentro del CETP o universitarios— por parte de los varones.

En 2002 la matrícula de este curso, posiblemente por lo que representó como novedad en tanto área de formación, navegabilidad educativa, e incluso el impulso que le otorgó la creación del nuevo instituto (ITS) redundó en una demanda muy importante de este EMT en ese momento y que no se sostuvo constante en el tiempo, registrando una caída a través de los años que se muestra en la gráfica (2001 – 2011).

Las mujeres, en cambio, son una mínima parte de la matrícula, están apenas representadas y si bien se han incorporado algunas más desde el año 2003 en adelante, el crecimiento resulta muy poco significativo. Podría decirse que en el ITS, en la carrera de electro-electrónica, la matrícula está conformada por varones, salvo muy escasas excepciones representada por pocas mujeres que eligen esta opción educativa.

Cuadro VI: Evolución general de la matrícula en Construcción (IEC) 2001 - 2011

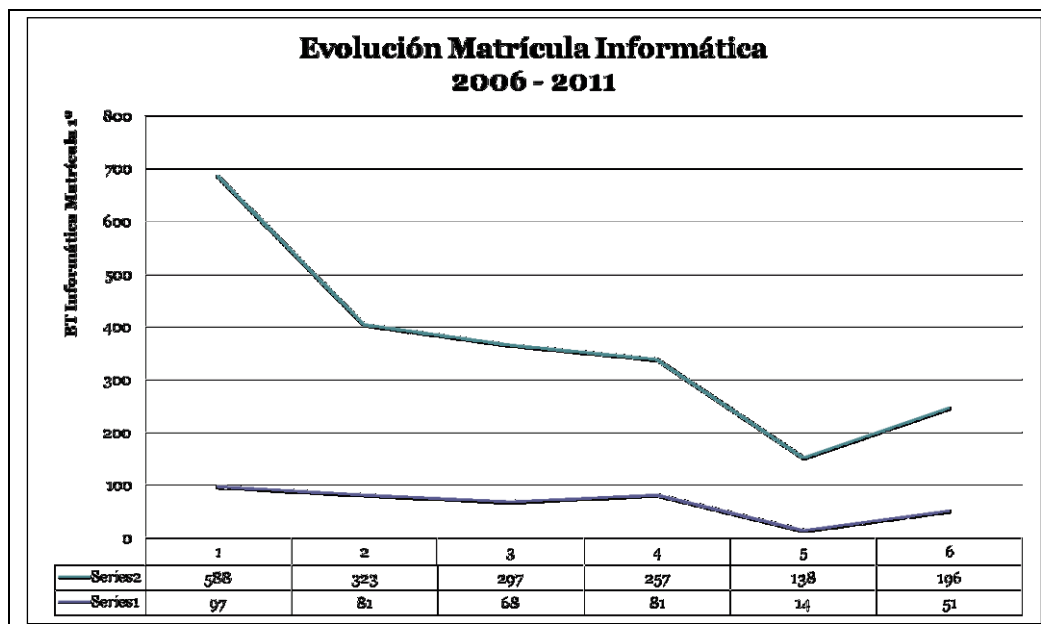


Fuente: Programa Planeamiento Educativo, División Estadística del CETP – UTU

Quando se aprecia la evolución de la matrícula del EMT de construcción de la IEC, surge como dato significativo una aproximación en la paridad entre los matriculados varones y las mujeres inscriptas en este curso.

El gráfico permite observar que, desde 2001 y en adelante, la matrícula femenina se ha incrementado en forma cuasi constante y muy notoria. En este sentido cabe preguntarse sobre el origen de este curso o área de conocimiento –la construcción– que si bien ha estado ligada al mundo masculino, como formación dentro de la institución (CETP) es la más antigua, remontándose incluso a los primeros cursos de la ex Escuela de Artes y Artesanías y vinculada posiblemente al área de la arquitectura, lugar que como hemos visto antes, ha “permitido” el acceso a las mujeres, en el entendido de las cualidades de estas para el dominio del espacio y la estética en el diseño. A través de las entrevistas que se realizan a estudiantes y docentes, será posible en el transcurso de este estudio, encontrar algunas respuestas a esta interrogante.

Cuadro VII: Evolución general de la matrícula en Informática (ITI) 2001 - 2011



Fuente: Programa Planeamiento Educativo, División Estadística del CETP – UTU

En el curso de informática se aprecia un fenómeno en algunos puntos similar a lo que sucede en el EMT de electro-electrónica. Esto sucede porque al lanzarse en el 2006 este curso en el nuevo ITI, se da un fenómeno posiblemente de mayor divulgación de la oferta que redundará en una importante matrícula en ese año (sobre todo masculina) que caerá con el transcurso de los años y retomará su punto de aparente crecimiento en el 2010.

En lo que a las mujeres se refiere, son una pequeña porción en relación a los varones que se inscriben en este curso. Desde 2006 hasta el año 2011 se puede observar un descenso de la matrícula femenina, que al igual que la masculina inicia una aparente recuperación llegado el año 2010.

En este caso, el EMT de informática, en este centro educativo, es una oferta que puede ser considerada reciente en comparación al área de la construcción por ejemplo, es posible que este aspecto condicione el acceso de las mujeres a estos cursos, sin embargo resulta interesante que así sea, dado que la informática parecería ser un área en la que tanto hombres como mujeres se desempeñan y que no tendría restricciones en términos sociales vinculados al imaginario colectivo de lo que pueden hacer unos y otros, en tanto, no supone el uso de la fuerza física (presente en las áreas de construcción por ejemplo).

5.2 Análisis de los discursos de los directores

Este apartado refiere a los discursos de los gestores de los centros educativos entrevistados, todos se ubican en el nivel de dirección de los establecimientos. En los tres casos se aplicó la pauta de entrevista a mujeres —directoras—, dos de ellas ubicadas en cargos de dirección y una tercera en el de sub dirección. Se trata de las visiones de las mujeres sobre una temática que las implica, pero a la vez, se observa que han transitado por la docencia desde lugares no ligados a las asignaturas tecnológicas, sino a otras de corte teórico y en dos de los casos, no vinculadas con la tecnología. Existió una buena disposición para responder las interrogantes que se les formularon y a través de sus discursos fue posible encontrar visiones o puntos de encuentro.

a) *Entre tuercas y tornillos*

Las entrevistas se realizaron en el contexto de cada uno de los despachos de las directoras, estos tuvieron en común una estética despersonalizada, predominando los materiales fríos (vidrio y metal) así como los colores gris oscuro y blanco en las paredes y el mobiliario.

El análisis de los lugares físicos da cuenta de aspectos institucionales interesantes. Los despachos, en dos de los casos, tenían diferentes herramientas ubicadas tanto en estanterías de metal, como en mesas auxiliares a los escritorios de las direcciones. Dichos elementos, vinculados con la tecnología y los oficios, son posiblemente la muestra de una construcción institucional desligada de la educación enciclopedista tradicional, con una conexión con el *mundo del trabajo*, del taller como ámbito de acción de determinados oficios manuales, relacionado al ambiente natural de desarrollo de las actividades históricamente masculinas: la práctica de algunos oficios.

Durante las entrevistas no se observó niveles de análisis sobre la temática segregación y género, este tema se presentó como algo nuevo y con pocas reflexiones personales previas por parte de las entrevistadas. Esto conlleva a pensar en la *invisibilización* del fenómeno, el lugar que se le asigna y el posible impacto en la gestión de sus centros educativos.

En las entrevistas realizadas a las directoras de cada centro educativo se observan diferencias y conexiones. Más allá de tener en común la variable sexo, sus discursos en torno a la temática estudiada no fueron siempre coincidentes. Dado que los discursos *hablan por sí mismos*, es que se plantean fragmentos —ordenados cronológicamente— de las entrevistas a las directoras.

Entrevista 1: Extracto del discurso transcripto textualmente

“El bachillerato es una carrera propedéutica. No es la carrera de constructor. La carrera de constructor es la tecnicatura. (...) ese perfil les da, a los del bachillerato, les da mucha información y los coloca en situación de incorporarse a cualquier empresa, pero en el sector más bien digamos de producción gráfica y de producción y metrajes y sistemas. Pero no les da la independencia de decir, bueno, voy a salir yo a resolver un trabajo. [Se especifica que el curso no implica desarrollar procesos de construcción]” (I_C).

“Ahí hay mujeres, sí, cómo no. [Refiriéndose a determinada estudiante que cursa el curso de constructor] Y bueno, haber estudiado años acá como ayudante de arquitecto y todo, y después haber hecho otras, porque volvió a la escuela, volvió para adquirir el tema de la manualidad. Porque el tema de los bachilleratos que son tres años es propedéutico a la universidad o a la tecnicatura de infografía, pero no es vinculante, altamente vinculante con la manualidad, es distinto. Vos tenés eléctrica, sanitaria, construcción y carpintería (...)” (I_C).

“Las alumnas mujeres que vienen acá por lo general [a continuación, todos los subrayados son míos] tienen alto rendimiento [Refiriéndose a las características de las estudiantes] porque saben que en el caso del bachillerato de EMT por lo general si vienen tienen o la contención de tener un trabajo, o la contención de tener una familia o un padre que las ayuda. Aquellas que no, ya te digo, presenciamos la deserción cuando no tienen esa estabilidad. El caso de una buena alumna que acaba de desertar. (...), las diferencias yo creo que son de muy buen rendimiento. El género rinde bien porque además sabe que si bien en la construcción tiene perspectivas de poder seguir estudiando o de insertarse en un trabajo... No se nota tanto la discriminación [laboral], te diría más, es más, hay más cantidad de mujeres para trabajar en los estudios y todo eso, digamos por la parte de staff fijo en empresa. Hay muchas mujeres. Tienen alto rendimiento, tienen buena aplicación. En los temas tecnológicos, a veces no son tan... este [marca las diferencias entre hombres y mujeres, las últimas con menores destrezas en lo tecnológico] (...)” (I_C).

“El problema de con qué jugaban cuando eran chicas. Es un problema de la sociedad uruguaya. Si desarmaban o no cosas, camioncitos, autitos. Los temas tecnológicos te los plantean igual, pero los resultados a veces son algo más lentos” (I_C).

“Que por supuesto hay un decreto para embarazadas [sobre las políticas institucionales sensibles al género] y todo eso que las ampara y todo, pero había otro problema de discriminación acá en este centro” (I_C).

“(...) va mucho en el tema de las metodologías de los docentes y las docentes femeninas que en el tema de lo tecnológico; por ejemplo, fue famoso el tema de la producción en arcilla que hicieron a escala en primer año con materiales alternativos como cartón. También se plantearon trabajar con lonas, con tenso-estructuras, y los resultados son excelentes, incluso en mujeres” (I_C).

“En el varón, a veces como ya viene con una deformación profesional, es más difícil que le guste o que adquiera esas nuevas formas de encarar los procesos constructivos y los problemas de la construcción. Tienden a ser más conservadores en la forma de trabajar” (I_C).

“(...) en las instalaciones eléctricas, por ejemplo, ahí yo te diría que es machista totalmente. Tenemos una tecnicatura de instalaciones eléctricas y tenemos una profesora egresada del curso de instalador eléctrico, una sola. Es amorosa, realmente muy buena persona, pero le cuesta entrarle a los alumnos y le cuesta que la escuchen. Y tuve los cursos, y un año se me anotó una mujer y aguantó hasta la mitad del año, porque los electricistas son bien especiales. Te diría que en la electricidad todavía no ingresaron [las mujeres]” (I_C).

“Bueno, lo que pasa es que trabajar con alto voltaje... digo, no les gusta. Porque tienen que empalmar, tienen que trabajar con riesgo eléctrico. Y además los sistemas empresariales de la rama eléctrica —a mí me tocó este año trabajar dirigiendo una obra donde había dos ingenieros, uno egresado de la UTU y otro tecnológico— son altamente machistas. (...) Ahora está cambiando eso, pero es de alta complejidad, tiene mucho desarrollo, pero sobre todo vos tenés que manipular subestaciones, tableros. Eso se ve que no les gusta a las mujeres, no sé. Es una pregunta que yo también me hago, sé que objetivamente no hay mujeres. Y después, las redes empresariales como que no toman muchas mujeres” (I_C).

“Que, por supuesto, hay un decreto para embarazadas y todo eso que las ampara y todo (...)” (I_C).

Entrevista 2: Extracto del discurso transcrito textualmente

“Que en realidad era ella la que ponía la distancia con los varones. Porque siempre demandaba comportamiento diferente de los varones, porque se separaba de los varones. Entonces los compañeros dijeron, no somos nosotros que no queremos que ella esté junto a nosotros, sino que es ella que se abre, se aísla. (...) Ahora, esas chicas que eligen estas carreras lo hacen porque creen que les gusta lo que eligen, y tampoco creo que los docentes, pero tampoco me animo a afirmar, tengan un trato diferencial” (I_S).

“Desde lo institucional no hay un posicionamiento diferente de acuerdo al género. Eso (...), o sea, pensándolo como el acto administrativo del momento de la inscripción, ahí no se genera ningún tipo de discriminación ni de segregación del tema este de género [peyorativo]. Aparece, me parece, tengo la impresión, porque desde algún caso puntual, que aparece de alguna forma entre pares, entre estudiantes, una vez que comienzan los cursos. Tengo el caso puntual de una chica que se sentía discriminada y, por ejemplo, fuimos a hablar a la clase con la adscripta. Era la única chica en el grupo. Y después resultó que no, que se autodiscriminaba” (I_S).

“Porque, inclusive con esta chica, que puntualmente hubo una demanda por parte de su mamá de esa discriminación, cuando fuimos al salón y hablamos con los chiquilines, los primeros sorprendidos fueron los chicos y después el docente, que cuando salimos nos dijo que no se entendía mucho cuál era el problema, porque en este grupo no había problema de integración. O sea que tampoco. Por eso a veces hay como prejuicios de que hay discriminación, pero es un poco en función del lugar en que se pone esa persona, no. (...) uno siempre tiende a poner víctima y victimario. En este caso del tema de género, la víctima siempre es del sexo femenino. Pero a veces puede ocurrir que no sea así, y puede ocurrir que desde esa pseudodiscriminación una mujer se ponga en un plano de complicar la integración de grupo. (...) Yo creo que hay que abrir la mente a eso de pensar de que son los hombres los que nos discriminan” (I_S).

Entrevista 3: Extracto del discurso transcripto textualmente

“(...) se trae como que lo informático siempre fue más una tarea de hombres, y recién ahora se está cambiando la mentalidad, aunque también la puede ejercer la mujer, pienso [el subrayado es mío]. Pero digo, nunca me cuestioné. Porque la igualdad de género se da donde ellos sienten, donde ellos se sientan incluidos, donde no haya diferencia, donde cada uno de ellos tiene las mismas posibilidades en sus escritos, en sus exámenes, en sus horarios, digamos. Donde no se hace una diferencia de género marcada en ningún momento” (I_1).

“Existe una igualdad. Todos tienen que presentar sus proyectos, todos tienen las mismas formas de exámenes, los mismos docentes. Acá realmente la salida laboral es muy fluida porque... por la asignatura que usamos, digamos. Pero lo que (...) siempre y en cualquier carrera ha ocurrido es que el alumno bueno, el alumno excelente, es el que más facilidad tiene de ir al campo laboral. Y también vemos que al que le ha ido mejor es el que puede seguir facultad, ingeniería. El hecho principal es que acá la diferencia se da principalmente en lo académico cuando ellos están transitando en la escuela, en su compromiso con el curso que están realizando (...) más allá del género” (I_1).

“Yo no sostengo que haya bachillerato que sirva más, al contrario, te digo que lo más importante es que cada uno sepa elegir lo que vocacionalmente le gusta. Porque tuve una alumna en carpintería cuando era directora en Colonia que fue excelente, y era la única entre todos los varones. La vida me ha demostrado que realmente la persona que lo hace de vocación, no tiene nada que ver que haya uno para hombre o para mujer, es lo que vos sentís y cómo lo realizás, y en el futuro te va a ir mucho mejor porque lo hiciste de vocación” (I_1).

“El hecho es que en los grupos que yo he conocido en los que tengo solo varones, el trato entre ellos es a veces un trato más agresivo. El estar mujeres dentro de cada salón nivela, nivela ese relacionamiento, ese respeto, digamos. Ya veo cómo las compañeras se llevan todas bárbaro con sus compañeros, pero entonces digo, al haber mujeres, estas nivelan ante todo que haya otro tratamiento, digamos que no es igual a cuando son solo varones. Sirve muchísimo que haya mujeres porque entonces el relacionamiento mejora. Y con los docentes igual. Los docentes nunca han tenido problemas con niñas ni con varones” (I_1).

“(...) en determinada circunstancia, por ejemplo, si hubiera tema de embarazo y tema de hijos, tienen reglamentaciones especiales. Igual que las mujeres adultas, trabajadoras. Tienen las mismas reglas exactamente” (I_1).

A partir del análisis de los discursos, se realizan las siguientes apreciaciones:

i. Con respecto a la existencia de mecanismos académicos, burocráticos o relacionales, que operen en función de la segregación de género en estos centros educativos, se apreció un posicionamiento similar en todas las entrevistadas. Las directoras de los establecimientos no visualizan fenómenos de segregación escolar, y en muchos casos no se han cuestionado al respecto, es decir, las vivencias escolares están interiorizadas y naturalizadas, y el *detalle* de que la matrícula femenina —en los tres casos— sea muy inferior a la masculina es un dato de la realidad que carece de análisis. Ellas plantean que si bien es un fenómeno que ha variado, con el acceso de algunas mujeres a los cursos, en esencia se trata de realidades institucionales que se perpetúan, esto es, hay áreas en las que se inscriben gran número de mujeres y otras que están *destinadas* a ser de mayor o absoluta presencia masculina.

ii. Cada área de conocimiento tecnológico estudiado comporta diferencias que se vinculan con la especificidad del conocimiento y con la historia de la profesión u oficio del que surge. Con respecto a la **informática**, donde la presencia de mujeres en los cursos de EMT es superior en relación a la opción de electro-electrónica, entre las carreras estudiadas es a la que las mujeres acceden más fácilmente, posiblemente debido a la reciente inclusión masiva de las TIC, su manejo indiscriminado por parte de mujeres y varones, se trata de una profesión nueva y con menor tradición —como por ejemplo la electricidad y la construcción— y por ello es más permeable a la inclusión femenina. Se suma a esto el tipo de tarea que desarrolla un técnico en informática, que probablemente no reviste la misma utilización de la fuerza, de herramientas pesadas o el manejo de materiales *sucios* como las otras opciones.

Los discursos de las directoras, por una parte dan cuenta de los estereotipos existentes en cuanto a las profesiones, por otra, de los cambios en estos y de la duda sobre las *capacidades femeninas* para poder ejercer determinadas profesiones. Hay una clara ausencia de cuestionamiento ante el fenómeno de la segregación, que redundando probablemente en la falta de estrategias institucionales para abordarlo, dado que está invisibilizado e institucionalizado. La igualdad es vista como mera igualdad de oportunidades.

La igualdad de oportunidades, para las directoras, se vincula con la ausencia de la diferencia y con una aparente capacidad de los estudiantes de adaptarse a la realidad tal como se les plantea. Plantean que las estrategias pedagógicas y las exigencias curriculares no tienen diferencias para unos y otros, sin analizar este aspecto como un posible entorpecedor de la igualdad de oportunidades. Sobre aspectos educativos se niega la existencia de desigualdad de género.

iii. En el caso de la **construcción** se presentan elementos que tienen que ver con las características curriculares. Se trata de cursos que tienen una gran carga de teoría y pocas prácticas relativas a la construcción. Este aspecto hace que la finalización de este curso habilite a continuar estudios universitarios (por ejemplo en arquitectura) y no ofrece formación práctica para el ejercicio del oficio de constructor propiamente dicho.

El EMT en construcción no les da formación para trabajar como constructores y menos aún independientes. Se coloca aquí el tema de las mujeres integrándose a equipos de trabajo en el plano laboral, en donde por formación y posiblemente por su condición de mujeres ocupan lugares desde los cuales no se ejecuta, pero sí se supervisa o se trabaja como asistente.

iv. En el caso de **electro-electrónica** se trata de cursos que habilitan para la continuidad educativa, pero que además dan posibilidades del ingreso al mercado laboral. Si bien se observará después que en esta área los mecanismos de segregación hacia las mujeres son muy frecuentes, tanto los explícitos como los implícitos, en este nivel de los actores entrevistados no aparece el fenómeno, no es visto como un problema y la dificultad es puesta en los presuntos conflictos que tienen las jóvenes estudiantes dentro del centro o la clase, prima la idea de que son ellas quienes deben adaptarse. Las estudiantes son culpabilizadas por su presunta *inhabilidad para relacionarse* dentro del grupo.

v. Sobre la visión y opinión al respecto de las mujeres cursando formaciones que hasta hace poco tiempo estaban *destinadas* a los varones, se recogió una postura de las directoras un tanto *ingenua*, dado que se ve como una cuestión llamativa, que se ilustra a través del relato de casos "insignia", casos que se salen de los estereotipos existentes y que generan asombro (son mujeres que han logrado éxito en áreas mayormente masculinas, por ejemplo, la carpintería). Ahora bien, ¿por qué se asombran?

Al parecer el éxito académico de las estudiantes que optan por estudiar carreras poco asociadas a lo femenino es un fenómeno extraño no solo en cantidad, sino en cuanto a resultados académicos. A la vez, surge una dualidad en el discurso, la vocación trascendiendo al género, lo que se corresponde con un discurso *políticamente correcto*, pero no exento de contradicciones.

Por otra parte, justifican que opten por estos tipos de formaciones en el entendido de que no se trata de cursos para formar técnicos propiamente, sino introducir en el conocimiento teórico de determinada área. Se trata de carreras propedéuticas, en donde no se hace un uso aplicado de la tecnología.

b) Inclusión, segregación y otras dimensiones: algunas consideraciones

i. Se observa que la inclusión de mujeres en el caso de la construcción se asocia a su escaso componente de práctica como lo manifestó una de las entrevistadas (ver extracto de Entrevista 1).

ii. La información sobre la oferta educativa del centro, es decir la orientación que se brinda a los futuros estudiantes antes de la inscripción sobre el curso de su interés, es escasa y, de acuerdo a las directoras consultadas, no existen diferencias, la información es indistinta para mujeres y varones.

iii. Cuando se consulta a las directoras entrevistadas sobre la identificación de los mejores alumnos pertenecientes a los grupos estudiados, en ninguno de los casos se nombran mujeres, solo varones. Más allá de la escasa presencia femenina en los cursos, es llamativo que no recuerden a ninguna estudiante como *mejor estudiante*. Se observa (ver extracto de Entrevista 1, párrafo 3) el tremendamente sesgado discurso de una de las directoras entrevistadas, cuando identifica características propias de las estudiantes que las diferencian de los varones, y manifiesta que en lo tecnológico las mujeres no son *tan buenas*.

iv. Plantean la necesidad de apoyo familiar y de otros actores de la red personal de las estudiantes para que estas no deserten, ello sugiere la importancia del contexto de las estudiantes para mantener su opción

educativa, así como el apoyo que reciben de su familia al elegir determinado curso⁶.

v. Sobre el trabajo, conciben que el lugar que pueden ubicar las mujeres dentro del mercado laboral luego de su egreso —y aquí aparecen las diferencias con los egresados varones— es conformando equipos y con determinadas limitantes.

vi. Otras de las diferencias consignadas, refiere a la dificultad que aparece la construcción social, cultural, de lo que significa ser hombre o mujer y su correlato en el aprendizaje de la tecnología. Plantean que algunas dificultades de las mujeres que intentan insertarse en las áreas de conocimiento en estudio, tienen que ver con la ausencia en el manejo de la tecnología en relación a la de los varones y, en estos últimos, se asigna un lugar importante a los roles que desarrollan desde la infancia y el papel del juego como fortaleza para la incorporación de ciertas habilidades.

vii. Cuando se aborda el tema de la interacción entre estudiantes, las directoras de los centros educativos plantean en sus discursos diferentes apreciaciones. En general, la inclusión de mujeres en grupos en donde hay una mayoría masculina es vista como *niveladora* y generadora de mejor relacionamiento entre pares, asignándoles a las estudiantes un lugar de responsabilidad en las relaciones interpersonales grupales. Se observa la instrumentalización de las mujeres para lograr *la paz* dentro del aula: una de las entrevistadas plantea la utilidad de contar con alumnas dentro de los grupos (ver Entrevista 3, párrafo 4).

viii. Cuando surge el tema de la igualdad de oportunidades, en todos los casos aparece la situación del embarazo de las estudiantes, por una parte como posible motivo de deserción, y por otra, como un aspecto legislado y que cuenta con reglamentación que protege a las estudiantes ante esta situación. Lo sugerente es que es el único aparente factor de desafiliación o generador de dificultades, en comparación con los estudiantes varones.

⁶ La deserción escolar es un fenómeno que se da en toda la Educación Formal y el apoyo familiar es un aspecto que incide en la permanencia o no de los estudiantes en el sistema educativo. En este caso, si bien no se manejan cifras concretas sobre el porcentaje de deserción de mujeres con relación a los varones en los cursos estudiados, aparece como clave en el discurso de los entrevistados el apoyo que las estudiantes tienen de sus familias y como incide positivamente -en caso de existir- para evitar el abandono.

ix. Emerge el tema de la autodiscriminación⁷, es decir que cuando una estudiante plantea dificultades de inclusión en un grupo, según los planteos de una de las directoras entrevistadas, estas son asignadas a la mujer, en tanto es quien se entiende debe adaptarse a la mayoría masculina del grupo. Se asombra, reforzando la idea antes expuesta, de cómo la estudiante —que representa la visión de otras estudiantes que se insertan en estos tipos de formación— *demand*a comportamientos a los varones (ver Entrevista 2, párrafo 1).

x. También vinculado al tema de la igualdad de oportunidades, en el momento de la inscripción, y sobre el posicionamiento institucional al brindar información sobre la oferta educativa, surge una culpabilización de la víctima (ver Entrevista 2, párrafo 2). Las demandas por discriminación que plantean las estudiantes o sus referentes familiares son interpretadas en algunos casos como problemas de adaptación de las alumnas, allí se deposita la responsabilidad en la mujer que se *autodiscrimina*. No reconocen estas situaciones de *autodiscriminación* en el caso de los varones.

xi. Sobre el posicionamiento del colectivo docente sobre la perspectiva de género, en general la respuesta es que los profesores tienen una postura *positiva* ante la inclusión de mujeres en los cursos estudiados. En tal sentido, surge de uno de los discursos:

“(...) va mucho en el tema de las metodologías de los docentes y las docentes femeninas que en el tema de lo tecnológico. Por ejemplo, fue famoso el tema de la producción en arcilla que hicieron a escala en primer año con materiales alternativos como cartón. También se plantearon trabajar con lonas, con tenso-estructuras, y los resultados son excelentes, incluso en mujeres” (I_C, Entrevista 1).

Lo interesante del párrafo anterior, es que la metodología empleada por el docente condiciona los rendimientos académicos. Si se introduce una innovación, por parte de una profesora, se cambian los materiales, las estudiantes “incluso” pueden manejar la tecnología. Sin embargo, se hace la siguiente referencia en torno a los varones y al uso de metodologías innovadoras o materiales alternativos, dado que esto genera resistencias:

⁷ Se acuerda con que: “(...) lo que hay detrás del discurso de la autodiscriminación es la justificación de los mecanismos discriminatorios y los efectos que esos mecanismos tienen. Probablemente en un contexto en el cual lleguemos a ciertos niveles o a cierto consenso de no discriminación, no sea necesario que haya una afirmación de las identidades”. Coitiño, M. (2011): ¿Por qué la necesidad de un Plan Nacional contra la Discriminación? Hablando de Derechos DESC+-A. Montevideo: Mides.

“En el varón a veces, como ya viene con una deformación profesional, es más difícil que le guste o que adquiera esas nuevas formas de encarar los procesos constructivos y los problemas de la construcción. Tienden a ser más conservadores en la forma de trabajar” (I_C, Entrevista 1).

En cuanto a las docentes, que son minoría y desarrollan su actividad en estos cursos, se rescata el siguiente aporte al respecto —aunque se trata de un área de formación no tomada para esta investigación, el planteo interesa—:

“(...) en las instalaciones eléctricas por ejemplo, ahí yo te diría que es machista totalmente. Tenemos una tecnicatura de instalaciones eléctricas y tenemos una profesora egresada del curso de instalador eléctrico, una sola. Es amorosa, realmente muy buena persona, pero le cuesta entrarle a los alumnos y le cuesta que la escuchen. Y tuve los cursos, y un año se me anotó una mujer y aguantó hasta la mitad del año, porque los electricistas son bien especiales. Te diría que en la electricidad todavía no ingresaron [las mujeres]” (I_C, Entrevista 1).

La responsabilidad se deposita en la docente, que no puede llegar a los alumnos con su metodología de trabajo, destacándose de ella atributos personales desligados de la calidad profesional, sino referidos a su personalidad. Por otra parte, plantea que las estudiantes que se inscriben en electricidad deben *aguantar* para poder continuar sus estudios, poniendo en evidencia que se trata de un área de conocimiento que está aún reservada para el mundo masculino y que exige un gran esfuerzo para la adaptación y permanencia de estudiantes que cursan esta orientación. Cuando se le repregunta sobre por qué cree que se da este fenómeno, la respuesta es la siguiente:

“Bueno, lo que pasa es que trabajar con alto voltaje... digo, no les gusta. Porque tienen que empalmar, tienen que trabajar con riesgo eléctrico. Y después porque los sistemas empresariales de la rama eléctrica —a mí me tocó este año trabajar dirigiendo una obra donde había dos ingenieros, uno egresado de la UTU y otro tecnológico— son altamente machistas. (...) Ahora está cambiando eso, pero es de alta complejidad, tiene mucho desarrollo, pero sobre todo vos tenés que manipular subestaciones, tableros. Eso se ve que no les gusta a las mujeres, no sé. Es una pregunta que yo también me hago, sé que objetivamente no hay mujeres. Y después, las redes empresariales como que no toman muchas mujeres” (I_C, Entrevista 1).

Por una parte, a partir de las entrevistas se observa que se asocia la complejidad del manejo de la matemática al género, es decir, consideran que

las mujeres poseen un manejo inferior al de los varones. Por otra parte, la manipulación parece ser más o menos peligrosa dependiendo del sexo, esto conlleva una carga adicional para las mujeres, dado que en el imaginario no les gusta y no es tarea fácil manipular, por ejemplo, tableros o subestaciones eléctricas. En el plano laboral, aparece claramente la dificultad de que las empresas contraten mujeres ante la preferencia por varones técnicos electricistas. A la vez, de otros fragmentos de esta entrevista surge que las mujeres son requeridas en el mercado laboral para desarrollar tareas en donde es necesario ser *detallista y aplicada*, tareas vinculadas a la supervisión, pero no al área ejecutiva.

xii. Sobre la existencia de políticas institucionales que apuesten a la igualdad de oportunidades y transversalicen la perspectiva de género, en general se obtuvieron respuestas negativas, no existen políticas educativas centrales percibidas, tampoco se implementan a nivel de cada centro este tipo de estrategias. En tal sentido, se hace referencia al apoyo que reciben, a partir de la reglamentación existente, las embarazadas o mujeres con hijos, que al parecer es visto como avance, aunque se trata de medidas de larga data.

En suma:

Del análisis de estos discursos, que corresponden a actores ubicados en mandos medios y con la responsabilidad de la gestión de los centros educativos, surgen algunos puntos en común. Primero, la invisibilización como problema del fenómeno de la segregación de género en los centros.

Segundo, la aparición de casos *insignia*, es decir el recuerdo de algunas estudiantes que obtuvieron logros educativos muy positivos y permanencia, que además de ser vistas con reconocimiento, son vistas con sorpresa o asombro por la capacidad de adaptarse a opciones de formación de dominio masculino, son casos excepcionales y así son rememorados. Lo anterior da cuenta de que no existe una naturalización de la libertad de opción e inclusión en cualquier orientación educativa, se marca a las estudiantes que desafían las elecciones *naturales* o *esperadas* en función del sistema de género.

En tercer lugar y finalmente, no hay conocimiento de la existencia de políticas institucionales centrales en pro de la igualdad de género y tampoco

aparecen acciones desde los centros para trabajar la temática. Al parecer, el no tener un mandato explícito desde la centralidad institucional, sumado a la escasa percepción del problema, se traduce en la inexistencia de estrategias de abordaje para problematizar y operar sobre la segregación de género en cada establecimiento educativo.

5.3 Análisis de los discursos de los docentes

Este apartado del estudio se referirá a los discursos de los docentes de los centros estudiados (1 hombre y 4 mujeres). Aquí se toman fragmentos de las entrevistas que han sido codificados y que muestran el fenómeno de la segregación, que llega claramente hasta la discriminación desde diferentes ángulos. Se tomarán para el análisis solo las dimensiones de gestión, dado que el resto no presenta datos reveladores en relación a los discursos de las directoras.

¿Existen políticas de igualdad de género?

Dado que una política de igualdad de género puede operar en el marco de la vida de las instituciones —en este caso las tres seleccionadas— para lograr una inclusión y trayectoria educativa igualitaria, se indagó en este aspecto. Se establecieron tres sub códigos: a) Clima institucional; b) Tipo de gestión y c) Inexistencia de políticas de igualdad de género.

a) Clima institucional

Se recogieron frases que corresponden a todos los sub códigos detallados en el capítulo anterior. Por una parte, se refiere al clima de las instituciones, entendido *como un conjunto de características del ambiente, en este caso de cada centro educativo, percibidas por los diversos actores y que influyen en sus comportamientos*. Tiene relación con la forma en que se desarrolla la dirección de la institución, que tendrá un efecto en los distintos actores que la componen. Se trata de cómo los individuos de una determinada organización, en este caso los docentes, interpretan las estructuras y los procesos que ocurren en la institución y los significados que les asignan.

Cada centro educativo es un lugar en donde se dan procesos de interacción social no exentos de intereses y tensiones. Los valores y significados se inscriben en un contexto socio político pedagógico determinado. El clima de cada centro educativo está relacionado con las características de su conducción, los estilos de gestión, las personalidades y las representaciones que se construyen desde la percepción que se tiene de la vida escolar. Esas representaciones surgen de las actitudes de los actores, de la rutina de actividades del centro, de las formas de tratamiento de determinados temas y de las normas adoptadas para el funcionamiento.

Operan también, en el clima, los sentimientos de pertenencia, el estilo de los vínculos intrapersonales, la toma de decisiones, entre otros aspectos que hacen a las dimensiones institucionales. Lo anterior propicia la construcción de la visión del centro, expectativas asociadas a los diferentes actores, entre otros elementos.

Así, sobre el clima institucional, surgen fragmentos significativos en el discurso de los profesores:

“Porque la igualdad de género se da donde ellos sienten, donde ellos se sientan incluidos, donde no haya diferencia, donde cada uno de ellos tiene las mismas posibilidades en sus escritos, en sus exámenes, en sus horarios, digamos. Donde no se hace una diferencia de género marcada en ningún momento” (i_c_d_f).

“Es común que (...) masculinos sí, porque lo que nosotros hemos experimentado, sentido de parte de algunas chiquilinas, es que, un poco entre comillas, hasta los maestros del taller le hacen como la vida imposible, digamos, para sacarla del medio (...) Y nosotros muchas veces, no por discriminación, porque en realidad lo hacemos para evitar esos problemas, en el momento de la inscripción le decimos: ‘¿Estás segura de que querés hacer mecánica? Mirá que es un ambiente donde, entonces es muy machista, donde te pueden decir cosas, donde vos tenés que ser muy fuerte para hacerlo’ [Para evitar que los “docentes” tengan complicaciones, se excluye a las estudiantes interesadas en cursar carreras tradicionalmente masculinas]” (i_s_d_f).

“Desde lo institucional no hay un posicionamiento diferente de acuerdo al género. Eso (...) o sea pensándolo como el acto administrativo del momento de la inscripción, ahí no se genera ningún tipo de discriminación ni de segregación del tema este de género” (i_s_d_m).

A partir de las frases anteriores salta a la vista la falta de una perspectiva de género, los sujetos no perciben lo discriminatorio de sus planteos. En el sentido del clima institucional, se aprecia que existe un

discurso que refuerza la idea de igualdad dentro de cada centro. Por otra parte, en algunas de las conductas de los actores de los establecimientos se evidencia la existencia de mecanismos implícitos que operan como obstaculizadores del acceso de las estudiantes a las opciones consideradas masculinas. Este discurso tiene que ver no solo con el clima, sino con la cultura institucional, que en los centros del CETP tiene un peso muy importante en las diferentes dimensiones de la vida escolar.

b) Tipo de gestión

Por otra parte, se estableció como sub código el tipo de gestión, en este caso se hizo referencia a las características de las gestiones de los centros educativos estudiados, las formas o modalidades de desarrollar los procesos por parte de los equipos de dirección en lo relativo a la perspectiva de género dentro de cada instituto.

En relación a esto, veamos las palabras del siguiente docente:

“Estaban altamente discriminados, no solo las mujeres estaban así con ese problemita acá. Que por supuesto hay un decreto para embarazadas y todo eso que las ampara y todo, pero había otro problema de discriminación acá en este centro. Los que hacían el EMP, que es el oficio manual, no eran bachilleres jamás si no hacían dos años más (...)” (i_c_d_f).

La frase muestra la ausencia de la *idea de la segregación* misma, no lo entienden, no les resulta comprensible, porque los docentes entrevistados no saben, carecen de una perspectiva de género. Por ello el fragmento del discurso anterior hace referencia a una situación de trayectorias u opciones educativas en lugar de dar cuenta de la gestión sensible o no al género.

En cuanto a la gestión de los centros, se observa que el tema del género no es central, o bien es tangencial o acaso inexistente (se desconoce lo que implica o es la discriminación). No ocupa un lugar dentro de la agenda de los equipos directivos, se trata de palear cuando suceden situaciones que ponen en riesgo la continuidad educativa tanto de varones como de mujeres, y en el último caso, no lo asocian a las dificultades que supone ser mujer e integrarse en clases en donde hay un fuerte predominio cuantitativo e ideológico masculino.

Las escasas herramientas de gestión sobre estrategias para lograr la igualdad de género, que fueron mencionadas en todos los casos hacían referencia al cumplimiento de la normativa que rige para aquellas estudiantes embarazadas, en tanto tolerancia en el régimen de inasistencias para evitar la deserción. Se trata de un *problema* de mujeres que es abordado desde la reglamentación y que es visto como una dificultad asociada al género, mayor que la que significa la inclusión en el ámbito escolar y de conocimiento. Para los entrevistados, el único posible *problema* es el embarazo, sin contar con que este no significa un problema, en esta lógica el embarazo deja de ser un derecho para convertirse en una *dificultad*.

c) *Políticas de igualdad de género*

En último término, se indagó sobre la inexistencia de políticas de igualdad de género en los diferentes centros. Se clasificó la información que hacía referencia a aspectos de la organización, que se traducen en actividades, normas, currículo, que favorecen la no discriminación de las estudiantes. Las políticas implicarían una postura activa frente al reconocimiento del fenómeno, deberían provenir de lineamientos centrales con el objetivo de abordar la temática en los centros educativos. Nada de esto perciben los docentes consultados:

“A mí nunca me llegan ese tipo de políticas (...). Yo nunca vi ninguna política de género” (i_i_d_f).

“No hay políticas de género ni a nivel de la escuela ni a nivel institucional, por lo menos nunca, en treinta y dos años que trabajo, nunca la vi. Y tampoco hay política institucional en las escuelas ni en los liceos, porque hubo un momentito mínimo hará diez, doce años, o quince, no me acuerdo” (i_s_d_f).

Como ya se ha mencionado antes, no existen políticas tendientes a la igualdad de género en los centros estudiados y los docentes desconocen los lineamientos en este tema que existen en el diseño de las políticas educativas. Esta falta de sensibilidad, se traslada a la gestión, que queda vacía de contenidos referentes al género.

5.4 Análisis de los discursos de los estudiantes

En este apartado se hace referencia a los discursos de los alumnos de las orientaciones de EMT estudiadas (se trata de un total de 13 estudiantes, 6

varones, dos de cada orientación, y 7 mujeres, 3 de construcción, 3 de informática y 1 de electro-electrónica), en las diversas dimensiones establecidas para el análisis.

a) Las políticas de igualdad en los centros educativos, ¿realidad o utopía?

Con respecto a la introducción y desarrollo de políticas de igualdad de género que garanticen la educación tecnológica en los establecimientos y carreras estudiadas, se apreció a partir de los discursos de los alumnos que en general son inexistentes las acciones explícitas en este sentido.

Los jóvenes manifestaron no conocer este tipo de iniciativas. Si esto se compara con el discurso de las directoras y docentes entrevistados, se aprecia que no existe contradicción. Es por tanto posible enunciar que hay una ausencia de mecanismos explícitos que aborden el fenómeno del género en las orientaciones e instituciones estudiadas, tanto en el nivel de gestión del establecimiento como a partir de iniciativas formuladas desde el CETP. A la vez, ni el clima institucional ni el tipo de gestión se ocuparía de este aspecto de la vida del centro educativo.

b) ¿Por qué abandonan los y las estudiantes? Una cuestión de miradas

Con respecto a los motivos que los estudiantes aducen que llevan a dejar de concurrir a los cursos, se indagó sobre los relacionados con el género y no se obtuvieron discursos que aportaran sobre la incidencia de este aspecto en el abandono. Si bien, algunos de los estudiantes tienen identificadas a las estudiantes que han dejado de concurrir, los motivos están relacionados con aspectos de la vida personal de estas o cambios de orientaciones educativas. En este sentido uno de los jóvenes, al referirse a una compañera que dejó de asistir manifiesta:

“Ahora como entró en un call center que tiene que hablar con la gente y eso, tipo algo que sea al público (...) no me acuerdo cuál carrera era, pero tipo relaciones públicas, cosas así que están relacionados al hablar y esas cosas” (Its_est_ma1).

Pone de manifiesto que el abandono, se relaciona con una inserción laboral en un área diferente a la de la electro-electrónica, que tiene un

componente de atención y relacionamiento con el público, en donde aspectos tales como la comunicación verbal son necesarios, *las cosas relacionadas al hablar*, como plantea, al parecer se ajustan más a las expectativas de una mujer en cuanto al desarrollo laboral y educativo.

Para la mayoría de los entrevistados, el tema de la desafiliación, en el caso de los varones, está asociado al escaso deseo de estudiar, y en las mujeres en cuestiones y opciones personales que se dan en determinado momento de la vida, como por ejemplo incorporarse al mercado laboral.

c) Dime qué eres y te diré si tienes cargas adicionales

Las cargas adicionales para las alumnas de las orientaciones investigadas se sitúan en diferentes dimensiones de la vida estudiantil.

De acuerdo a los entrevistados, sobre la importancia del grupo de pares, las estudiantes manifiestan que en los trabajos grupales asumen roles de responsabilidad para lograr terminarlos. En esas instancias, por una parte la carga adicional es tener que desenvolverse, o bien liderando la tarea o bien aportando metodicidad para poder cumplir con esta.

Por otra parte, muchas veces, y debido a las actividades o proyectos colectivos que se les encomiendan a los estudiantes, las alumnas pasan por situaciones en las que no pueden seleccionar los compañeros de equipo, se integran a aquellos que no han logrado formar parte de otros grupos de trabajo y que muchas veces tienen menos interés en la tarea. En estos casos, la carga adicional consistiría en tener que conformarse con ocupar un lugar que no está a la altura de sus expectativas y rendimientos, así como la *búsqueda de un lugar* para formar parte de grupos de trabajo.

“Y me tocó con un compañero que sabía menos que yo. Llega un momento que vos pensás que no sabés nada. Entonces, por ejemplo, hablaron del proyecto, y ya todos se habían formado y quedé sola” (Its_est_f1).

Cuando se preguntó a los alumnos sobre el grupo de pares, indagando aquellas cargas adicionales para las estudiantes, se encontró que los varones adjudican dentro del trabajo grupal determinados roles a sus compañeras, principalmente si se trata de tomar nota, dibujar, debido a que consideran que ellas son más prolijas y lo hacen mejor que ellos. En tal sentido, uno de los entrevistados plantea:

“(...) generalmente algunas compañeras van anotando, yo voy leyendo cosas y voy diciendo, y ahí lo vamos armando. O alguna compañera que realmente se destaca, porque tiene más pulso y eso para hacer dibujo a mano alzada, la ponemos a hacer eso” (lec_est_ma1).

El discurso denota que los varones naturalizan la figura de las estudiantes como personal auxiliar, adjudicándoles tareas en tal sentido.

Sobre la ideología docente, como carga adicional para las estudiantes, surgen algunas consideraciones de las alumnas que ponen de manifiesto la visión que sus profesores tienen de ellas y cómo esto se transforma en una carga al momento de adoptar una postura, demostrar potencialidades y conocimientos. Por ejemplo, una de las estudiantes relata:

“Y el profesor dice: ‘tiene que venir una mujer a hacer las cosas’. No sé, como si yo no pudiera, no estuviera al nivel para hacer las cosas [Plantea una situación de clase, en donde el docente, ante una tarea que ella resuelve, hace el comentario que se citó]. (...) Y después en la defensa me preguntaron hasta por qué le puse el color del led [Refiriéndose a la presentación del proyecto final para aprobar el curso]” (Its_est_f1).

Muestra una descalificación por parte del docente en el ámbito del aula sobre la estudiante. A la vez que se identifican cargas adicionales al momento de defender un trabajo o proyecto, la justificación que se le pide es abusiva y en lugar de mostrar reconocimiento por los avances se cuestionan los detalles. Si bien se trata de la identificación que hacen las estudiantes de algunos de los docentes, corresponde a aquellos que se desempeñan en las áreas de taller, en donde los requerimientos académicos pasan por la elaboración de proyectos tecnológicos que implican construcciones. Es en esos casos en los que se observa una exigencia mayor para las estudiantes y el uso de la ironía por parte de los profesores para atacarlas.

Las exigencias académicas han sido identificadas por las mujeres como una carga adicional en el proceso educativo, muchas de ellas son relativas al desconocimiento de los oficios que forman parte de la base del área tecnológica y esto es más tangible en los discursos cuando se trata del área de la construcción. Por ejemplo, una de las estudiantes dice:

“Por ejemplo, yo llegué acá y no sabía qué era una losa, no sabía nada. Que en relación a otros, por ejemplo los varones, ya estaban más, no sé si es que habían leído [la estudiante supone que la fuente de conocimiento de los varones es la lectura y no la práctica], no sé, pero estaban más... A mí me cuesta toda la parte relacionada como más fácil para el sexo masculino” (lec_est_f2).

No parece extraño que debido a cuestiones culturales y de origen de los oficios, las mujeres no posean tanta experiencia en relación a los varones en algunas áreas tales como la mecánica o la construcción. Pero resulta no menos preocupante que los conocimientos previos no sean tratados por los docentes, es decir que no se desarrollen estrategias de nivelación para todos los alumnos que ingresan a determinado curso.

Sobre la exigencia física, hay un discurso común entre varones y mujeres que manifiesta los estereotipos sociales, esto es que postulan que las mujeres son más débiles para la realización de determinadas tareas. Es entonces que ambos asumen esa *inferioridad femenina* que se transforma en una carga adicional para las estudiantes, tal como lo plantea esta joven:

“(...) por ejemplo, la mujer no tiene tanta fuerza como para agarrar algo o, no sé, y ya no porque, no, dejá, yo te ayudo, yo lo hago, no sé qué (...), pero lo demás, la parte de clase no, profesores no” (Iec_est_f2).

No obstante las consideraciones anteriores sobre las cargas adicionales para las estudiantes, mayormente, los y las estudiantes entrevistados asumen que las cargas no existen, en tanto las alumnas demuestren sus conocimientos y trabajen. Esto puede interpretarse como la invisibilización de los esfuerzos, en tanto, los discursos sobre esta dimensión, revelan que demostrar parece ser más simple para los varones que para las mujeres, reforzándose la idea de carga adicional. Tal vez por la naturalización de la división de los géneros, no emergieron cargas familiares para las mujeres.

d) Proceso de elección de la carrera

La motivación está basada por el gusto para desarrollar determinada profesión que exige formarse en el área de conocimiento correspondiente. En este caso, los discursos dan cuenta de que en su mayoría, tanto varones como mujeres han elegido los diferentes cursos de EMT por vocación. El tener dentro del círculo de familiares profesionales vinculados laboralmente al área y el apoyo de la familia son importantes, aunque no tanto como el interés personal por el área de conocimiento.

Las apreciaciones de los y las estudiantes son similares en el aspecto de lo vocacional, a la vez que también en ambos casos, la posibilidad que les ofrece este tipo de cursos para insertarse en el mercado laboral cobra un

papel importante. Es entonces que las motivaciones de ambos sexos no se diferencian, sino que comparten los mismos intereses en la mayoría de los casos.

La información con la que cuentan los jóvenes a la hora de elegir sus orientaciones educativas es clave para que seleccionen lo que realmente entienden colmará sus expectativas de formación y posterior inserción laboral. Los procesos de abandono de cursos en estas etapas de la vida, muchas veces se deben a que estos no cubren las expectativas iniciales de los estudiantes, o bien en contenidos curriculares o en posibilidades laborales a futuro. Que las ofertas educativas lleguen a los posibles estudiantes, a través de canales de información confiables, es un factor que podrá incidir en la continuidad educativa.

Al indagar sobre este tema surgen apreciaciones interesantes. La mayoría de los estudiantes entrevistados —tanto varones como mujeres— han tomado contacto con la posibilidad de elegir estos cursos a través de canales informales de información, tales como: amigos, familiares o conocidos que transitaban por esas opciones educativas en algún momento. Mientras una minoría manifiesta haberse informado por Internet o a través del asesoramiento del personal del centro educativo, parecería que las opciones están determinadas por la información no institucional que los jóvenes adquieren a través de sus redes familiares y sociales más próximas.

La información previa a la elección de una determinada carrera o curso de EMT, indistinta para los y las estudiantes, aunque no es el foco de esta investigación, obliga a preguntarse sobre la adecuación de los mecanismos y estrategias comunicacionales sobre las ofertas educativas institucionales, y el porqué de su escasa llegada a la población objetivo —futuros estudiantes—.

e) Opinan los estudiantes, no existe, no se ve o es tan natural como el aire

Se optó por preguntar en forma directa en las entrevistas sobre la segregación por género en el centro educativo y en los cursos estudiados. Algunos varones opinaron que:

“Y tenés ventajas. Por lo menos en este rubro de la construcción tenés ventajas, porque también son gustos. No, de repente a mí me gustaría

estar un poco más en obra y estar de repente inspeccionando o verificando en obra, y de repente una mujer eso no lo puede hacer porque ya es... aunque no tiene nada que ver el trato, ¿no? Pero ya tiene que tener más distancia, los obreros la tienen que respetar más, y es diferente” (lec_est_ma1).

La naturalización del tema por parte de los y las estudiantes cobra dimensiones importantes, aparece como un aspecto de la realidad académica y profesional que genera diferencias en ambos desempeños, pero no se problematiza. Es más, el tema es tratado como una cuestión identitaria masculina, *¿cómo puede ser visto como un problema el respeto hacia la mujer?*

No obstante, algunos estudiantes ven a la inclusión de las mujeres en el quehacer profesional como novedosa, a la vez que su vinculación con los varones ubicados en lugares de poder técnico es percibida como facilitador para el desempeño del rol profesional femenino. Por ejemplo, el respeto por parte de los empleados en el ámbito de la construcción, estaría en parte determinado por el vínculo que las mujeres tienen con los arquitectos u otros técnicos, expresándose allí una relación de poder y de segregación asociada al género. Los arquitectos les dan la *posibilidad de ser respetadas*, pues el respeto está en ellos:

“Ta, era una mujer grande ya, no era una chiquilina, pero no, me decían que ella era bien y todo, o sea, los obreros les respondían. Si ella veía a alguno sin casco o algo y le decía, y no, le respondían. Le respondían porque sabían que también estaba ahí siempre con los arquitectos y eso, entonces la respetaban, la respetaban bien (...)” (lec_est_ma1).

Dentro de los discursos de los varones, aparece la *notoriedad* que cobra una mujer desempeñándose profesionalmente en un área de dominio masculino. Más allá de la inclusión educativa de las mujeres, se advierten dificultades en el plano de las futuras relaciones laborales, un elemento que aparece en forma reiterada es la inferioridad de la fuerza física para el desempeño:

“Por ejemplo, en los obreros que son todos hombres, ahí se renota. Que siempre, pero aparte no sé, capaz que lo que hace que sean todos hombres es un tema de fuerza, pero yo creo que también podría haber obreras” (lec_est_ma2).

Los varones entrevistados explicitan la existencia de segregación, pero la justifican aportando elementos para aseverar ese hecho. Son grandes

los reparos de este grupo cuando imaginan a las estudiantes en un rol laboral asociado a la formación que están recibiendo.

Las estudiantes entrevistadas plantean, entre otros puntos, las complejidades de la vida educativa y cómo deben enfrentarse a los prejuicios en ese ámbito, con una distancia que, lejos de minimizar el problema, lo ubica como tal. Con respecto a las consignas que deben cumplir en clase, se encontró que algunas frases desvalorizantes de uso popular siguen siendo frecuentemente utilizadas para marcar las aparentes diferencias derivadas del género cuando de habilidades se trata. Una de las entrevistadas plantea:

“Mirá lo que era el sexo débil (...) [Se trata de un comentario ‘alagador’ por parte del docente]. Por ejemplo, hace poco hicimos un trabajo, y yo lo hice con mi compañera y los varones hicieron por otra parte, y las primeras que terminamos fuimos nosotras. Entonces ‘el sexo débil’, ‘esas no sé qué’, pero jodiendo, con ningún sentido de nada. Yo no recibí ningún tipo de diferencia, o por lo menos no lo sentí así” (Iti_est_f1).

El fragmento anterior, posiciona a la estudiante restándole importancia a las diferencias, dice que no siente diferencias, pero tiene presente las divisiones entre varones y mujeres a la hora del trabajo. No perciben diferencias porque se sienten mejores estudiantes, hicieron mejor la tarea, pero sin embargo, dicen ser iguales a los varones. Ante lo que podría considerarse una frase discriminatoria, las estudiantes entrevistadas casi en su mayoría, restan importancia a los dichos de sus compañeros que las colocan en una posición de inferioridad, por ejemplo intelectual, y subrayan que no sienten diferencias.

Sobre la percepción de la segregación por o de género se incluye otro aspecto, que es la visión que tienen las personas que forman parte de la red social o familiar de las estudiantes, y que funciona a la vez como una pequeña muestra de la visión social y colectiva sobre las mujeres en ámbitos educativos científico tecnológicos históricamente masculinos. En lo que tiene que ver con la integración a la institución educativa de las estudiantes, esta conlleva *acostumbrarse*, posiblemente, a construcciones o códigos relativos al mundo masculino de la educación técnica. Puede ser interpretado como la necesidad, para adaptarse, de entender los códigos antes exclusivos para los varones y convivir con ellos. Si bien crece la cantidad de mujeres inscriptas y que permanecen en estas opciones de EMT, también se aprecia en muchos casos una actitud pasiva y un cierto menosprecio, en el sentido de la

adaptabilidad para sostenerse en el trayecto educativo. Una de las entrevistadas asume:

“Cada vez que me preguntan qué estudio, digo que estudio acá en la UTU IEC, y me preguntan: ‘¿qué hacés?’. Hago construcción, técnico en construcción, como diciendo ‘una mujer haciendo construcción’, como que les llama la atención, ¿no? Y a mí al principio, ta, mi madre mucho convencida no estaba, porque la primer (...) más sexo masculino que femenino, entonces decía que capaz que podía estar sola (...), que iba a terminar dejando. Pero no, me acostumbré bastante bien, y ahora somos más mujeres que hombres. Ponele, una mujer estudiando construcción, no, ¡cómo va a ser! Hay pila de veces, o por ejemplo, tengo conocidos que han ido a construcción y dicen: ‘cómo una mujer arquitecta’, o conocidos que trabajan en la construcción, albañiles así, mujeres ‘¿Cómo trabajan? No es un trabajo como para la mujer’. Eso sí se siente, porque (...) no discriminar, pero excluir sí” (lec_est_f2).

Los imaginarios colectivos impregnan las visiones que los estudiantes tienen de los centros y sus realidades previas al ingreso. Sorprende la visión de los jóvenes de estos cursos sobre la identificación de actividades como la *construcción* solamente con el mundo masculino. La presencia de mujeres en estos cursos, es aún para algunos, motivo de sorpresa:

“A mí me sorprendió, porque yo pensé que del liceo a la escuela de la construcción no iba a ver una mujer o una compañera nunca en la vida. Pero, digamos, el varón tiene más amplio, te pueden poner en obra, te pueden poner en una oficina, podés ir para cualquier lado. La mujer ya en obra... lo piensan más de repente” (lec_est_ma1).

Sobre la segregación desde el centro educativo, la siguiente frase resume en forma excelente las formas implícitas que asume el fenómeno desde el momento de la decisión por parte de las estudiantes de cursar carreras poco tradicionales para ellas:

“Una vez un profesor que estaba pasando.... empezaban las clases y yo hacía tercero, y estaba pasando la lista, y cuando llega a mi nombre, lo primero que dice es: ‘¿Vos sabés en lo que te estás metiendo?’ La única de la clase, porque era mujer, y yo le dije: ‘Sí, sé, por algo estoy estudiando acá’ ” (lts_est_f1).

Al igual que otras segregaciones que operan en la sociedad actual hacia los diferentes colectivos minoritarios, en formas brutales y directas, sucede lo mismo con el fenómeno de la segregación por género en los centros educativos y en las orientaciones estudiadas. Frases como la que se

cita en el fragmento de la entrevista anterior, dirigidas a las estudiantes por parte de los profesores, develan las concepciones que algunos de los docentes tienen sobre la inclusión de mujeres en estas áreas de conocimiento y representan mecanismos nada sutiles de discriminación.

f) *Cómo se ven las y los jóvenes*

Las estudiantes se autoperciben como perseverantes —lo que se corresponderá luego con la visión que de ellas tienen los varones—, se describen en general como estudiosas y responsables.

“Bien. Siempre me fue bien, la verdad que sí me fue bien, pero siempre estudiando; a veces que no te dan ganas, pero ta, hay que estudiar. (...) hay que tener interés, constancia, tenés que (...) Yo, para mí que te tiene que gustar” (lec_est_f1).

Por una parte, las estudiantes perciben a sus compañeras y les asignan determinadas características, tales como ser responsables y estudiosas, y por otra, en algunos casos enuncian que ser *“delicaditas”* puede ser un impedimento para la realización del EMT. Esto conlleva a pensar en la necesidad de la pérdida de atributos femeninos para lograr un buen desempeño académico. Sobre la definición de esos atributos, ¿qué es ser *delicadita?*, obviamente se trata de una construcción cultural, pero la correlación más objetiva supone que cumplir con las consignas de trabajos prácticos admite cambiar características propias. Un ejemplo de lo anterior:

“Para mí tengo responsabilidad en lo que hago. Tengo algunas compañeras que son muy delicaditas y, ponele, no les gusta hacer... cuando tenemos que hacer una mezcla en una práctica, no hacen [estudiante que percibe a sus compañeras]” (lec_est_f2).

Otro elemento recurrente es la aparición del proyecto de vida en el área laboral y profesional. Al parecer las mujeres que estudian en estos cursos tienen muy claro lo que quieren. Es decir, persiste durante su trayectoria académica la idea del objetivo o meta a alcanzar, en este caso terminar la formación, aspecto que no se percibe con tanta frecuencia en el caso de los varones.

“Soy responsable, atenta. Y más porque sé lo que quiero, quiero eso y si lo quiero, tengo esa meta acá, sé que lo voy a hacer. La responsabilidad. Yo tengo buenas notas, no tengo ninguna baja” (lec_est_f2).

Sobre la autopercepción del proceso de integración al grupo de pares, al centro escolar, al área de conocimiento, se encontró que las estudiantes identifican algunas dificultades. Aparece el tema de la broma en torno a la elección de las carreras de las alumnas por parte de los docentes. Esto opera como una descalificación ante el grupo de compañeros de clase y obtura las relaciones interpersonales en ese contexto.

La inserción en los grupos no siempre resulta sencilla, se destaca la dificultad que genera un trato no igualitario hacia las mujeres que se incluyen en grupos de varones, más allá de que en el discurso se manifieste la responsabilidad de la adaptación asignada a la mujer, también es cierto que este aspecto debe ser considerado una carga adicional que puede afectar la socialización e impactar en el desarrollo académico de estas estudiantes. Al respecto se cita este fragmento de entrevista:

“(...) que te tomen un poco del pelo por ser mujer... capaz que algún profesor que no ayuda mucho en la relación con los compañeros. Es complicado el tema de armar equipos con los compañeros, que me traten como una más, o sea, que no tomen en cuenta si soy hombre o mujer. Por ahora he estado trabajando con mi mejor amigo. Para la carrera, la mujer, a esta altura, tiene que adaptarse a lo que es el entorno que empieza a manejar: va a estar rodeada de hombres. Y tenés que adaptarte” (Its_est_f1).

Un común denominador, en cuanto a la autopercepción de los varones, es el factor de lo lúdico. El tiempo dedicado al juego, a pesar de que se trata de estudiantes de enseñanza media superior, es mucho mayor al que las mujeres dedican en esta etapa de la vida educativa en detrimento del estudio y de concentrarse en los procesos de aprendizaje. No obstante, insisten en manifestar que más allá de ese factor que los distrae de la actividad académica, al momento de responder a través de pruebas escritas u otros trabajos, cumplen con ellos.

“El varón es jodón, pero cuando hay que hacer las cosas las hacemos” (Iec_est_ma2).

g) Ellos dicen de ellas

En cuanto a la profesión que desarrollarán y para la cual se están formando, los varones opinan que sus compañeras de estudio deben

atravesar por dificultades que ellos no transitan en esta etapa de la vida educativa:

“Yo tengo una compañera de mañana que como que la sufre un poco, porque son todos hombres y como que está siempre de que la molesten o le digan algo. Y el que las integra es para chamullarlas. Están, como que las quieren... como que son un objeto (...) o sea, eso es lo que yo noto cuando hablan y todo (...), como que no están integradas tanto. Vienen, están en la de ellas, estudian y se van, o sea, vienen, prestan atención (...)” (Iti_est_ma1).

Se reafirma además, en el fragmento anterior que en algunos casos las estudiantes deben sobrellevar actitudes y comportamientos de sus compañeros que las ubican en un lugar de inferioridad y de falta de reconocimiento de ellas como estudiantes, así como también son protagonistas de situaciones de acoso —incluso sexual—. Por otra parte, se destaca la actitud centrada en la concreción de objetivos personales, muy marcada en las jóvenes, y que hace que concurren y que su foco esté puesto en el estudio y la aprobación del curso.

Los varones en general ven a sus compañeras de estudio como *reservadas*, este calificativo lo asocian a la escasa interacción de las estudiantes con ellos, y lo más significativo es que denotan en ellas una actitud seria frente al estudio que las excluye de las actividades lúdicas en el marco de la clase y del centro educativo. Pero además, el discurso de los varones denota una cierta dificultad para la socialización y la relación con los otros de parte de las alumnas, que se sustenta, como se marcó antes, en una actitud determinada frente al estudio.

“Yo la vería [Refiriéndose a cómo ve a las estudiantes], no sé, reservada. Como que al principio no se juntaría quizás por ser la única mujer, o las únicas dos se juntarían entre sí. Si hay más de una, generalmente se juntan entre sí o son más reservadas, como más calladas. Mientras que nosotros al tercer día que conocimos a alguien, por lo menos yo, tipo, ya jodés” (Its_est_ma1).

h) Limitaciones físicas

En cuanto a los aspectos físicos que se ponen en juego para desarrollar tareas técnicas, tanto para cumplir con requerimientos propios de los cursos como para el desarrollo de la profesión en el futuro, las estudiantes opinan que existe una igualdad de condiciones intelectuales, pero que el uso de la fuerza para determinadas tareas puede ser una limitante. Este juicio en

torno a las diferencias físicas y la fuerza asociada, es muy fuerte en el discurso de ambos sexos, más allá de que carece de constatación científica, en el imaginario hay una incapacidad o desigualdad de capacidades para toda tarea que requiere el uso de la fuerza.

“(...) una mujer puede saber lo mismo que sabe un hombre. No tiene nada de, capaz que también, no sé, está en juego la fuerza también en el tema de la obra” (lec_est_f1).

Sobre la fuerza requerida para el desempeño profesional, los varones ven poco viable que sus actuales compañeras realicen algunas tareas:

“(...) y la fuerza y, no sé. Yo no me imaginaría a la compañera esta que te decía levantando un motor y llevándolo arriba de una mesa. Algo que pesa ochenta kilos y que lo tenés que agarrar, no me la imaginaría llevándolo, por ejemplo, si lo tuviera que hacer” (Its_est_ma2).

El uso de la fuerza, más que asociado a las capacidades y al desarrollo físico personal, directamente se vincula con el hecho de ser varón o mujer. Esta visión opera fuertemente en la sociedad y aquí se pone de manifiesto en los discursos de los y las estudiantes. Es claro que, más allá del sexo, la fuerza física se determina por otros aspectos, y que además, en la actualidad se trabaja en forma colaborativa, en equipo y con el uso de herramientas que hacen posible sustituir la fuerza humana.

i) ¿Diferentes inteligencias?

En el plano de las limitaciones intelectuales, las estudiantes plantean la inexistencia de diferencias. Sin embargo, en el área de la construcción, surgen consideraciones que se asignan al conocimiento previo de los varones sobre la materia. Este fenómeno está relacionado con el desarrollo de esta área de conocimiento, su manejo masculino por excelencia a través del tiempo, y como se hacía mención en el marco teórico de esta investigación, con el dominio del mundo y su transformación.

La dificultad en la construcción deviene a propósito de la escasa vinculación de las mujeres con los procesos constructivos, y estas encuentran un lugar en las disciplinas afines tales como el diseño, en donde priman conceptos estéticos y de manejo del espacio. Espacios vinculados a su vez,

con el manejo de lo doméstico, y este, como ámbito natural de la vida de las mujeres a través de la historia.

“(...) los varones, estudiando esto, pueden ir a trabajar a las obras, cosas que nosotras capaz que no. Capaz que no, no; capaz que es más complicado o se (...) ocurren otras cosas, yo qué sé. Pero los varones, o sea..., es más, aparte ellos saben muchas más cosas, cuando estamos hablando del tema de construcciones hablan muchas más cosas” (lec_est_f1).

Las limitaciones ligadas a lo intelectual, vistas desde los varones, coinciden con la ya mencionada *dispersión* en el ámbito educativo y sus dificultades para concentrarse y rendir de acuerdo a las exigencias curriculares. A la vez, ellos pertenecen a un mundo masculino donde la socialización primaria con otros varones tiene intrínseco el aprendizaje de determinadas destrezas que les facilitan conocimientos previos en determinadas áreas (por ejemplo, mecánica y construcción).

j) Limitaciones y características asignadas por sexo

Cuando en forma directa se les pide a los y las estudiantes que conecten las limitaciones y características con el hecho de ser varón o mujer, aparece una consideración femenina relacionada con una visión de la segregación externa al centro educativo, es decir, cómo son vistas las estudiantes que hacen estos cursos. En este sentido surge la necesidad de aclarar, por parte de las jóvenes que el hecho de ser tales no tiene relación con las capacidades educativas, es interesante este punto si se tiene en cuenta la evolución existente en la sociedad sobre aspectos de la identidad sexual y los prejuicios que aún prevalecen en parte de la población. Las estudiantes en forma permanente se sienten juzgadas:

“A todas nos interesa lo mismo, nos vestimos como mujeres. No quiere decir que porque vengamos a la escuela de la construcción seamos o nos vistamos como hombres, o algo así. Porque la gente capaz que puede pensar: ¡ah!, son medias (...)” (lec_est_f1).

Los varones asignan determinadas características a sus compañeras, diferentes a las que se vieron antes, tales como la responsabilidad y dedicación. Surgen ahora nuevas particularidades relacionadas con el cuidado personal femenino y su incompatibilidad con las tareas que se

desarrollan en algunas de las áreas tecnológicas y, a la vez, aparecen consideraciones ligadas al acoso:

“Es como cualquier otro, porque por ejemplo, las actividades prácticas que hay acá es también como que les da medio cosa tocar los materiales y eso, como que cuidan su higiene” (lec_est_ma2).

“Y alguna... porque son todos hombres acá, y alguna como que te das cuenta que es por eso. (...) Porque son muchos hombres, yo qué sé, porque les gusta andar entre hombres (...) Yo, hasta ahora al menos, ninguna chiquilina ha dejado; al revés, son como las que más estudian. En eso sí se diferencian mucho con los hombres” (lti_est_ma1).

k) *Los miedos son cosas de mujeres*

Un hallazgo interesante que surge de las entrevistas a varones es la limitante que supone para las mujeres el desempeño en tareas que implican riesgos. Estos aparentes peligros están asociados por ejemplo con el manejo de la electricidad, de materiales pesados o nocivos para la salud. Se ubica el miedo como un atributo femenino, pero esta asignación no tiene una explicación racional por parte de los varones:

“El miedo ponele, el miedo a tocar un cable ponele, o el miedo a hacer una instalación o a arreglar algo que tenga tensiones, te pueda dar una patada o algo” (lts_est_ma1).

Cuando se indagó sobre por qué el miedo de las mujeres tenía diferencias con el de los varones, primero aparecieron consideraciones que reafirman la existencia de prejuicios sobre la audacia o coraje de las mujeres; pero en segundo lugar, se da un cambio de discurso que obedece a la posibilidad de problematizarlo, allí se logra enunciar, dotando de racionalidad al discurso, la falacia que representa un miedo diferenciado por género.

Como ya se dijo, subsisten elementos adjudicados a las mujeres, es clave la idea de *la pulcritud*, concepciones muy básicas que se sustentan en las diferenciaciones de género que son parte de la cultura y que tienen gran arraigo social. Sin embargo, no faltan jóvenes que encuentran que los estereotipos deberían cambiar:

“No sé si yo, pero viste, como que todos tenemos el perfil como que, ¡ay! no, la mujer cómo va a ser electricista si le tiene miedo, ponele, a la electricidad; pero el miedo también lo..., yo ponele tengo miedo de tocar un cable y que me dé una patada a 220, ponele. Yo creo que el miedo es el mismo, solo que capaz que no sé, yo me animo a hacer

algo que capaz que mi hermana no se animaría, pero capaz que otra chiquilina sí. Esos preconceptos de que el hombre no puede lavar la cocina, por ejemplo, y ta, la mujer no puede ser electricista, no puede ser mecánica, porque siempre tiene que estar, no sé, limpia ponele, no se puede ensuciar las manos, cosas así que nada que ver, que tendrían que cambiar. Tendría que ser (...)" (Its_est_ma1).

l) *Cómo ven a los demás, opinan mujeres sobre varones y viceversa*

La voz de las estudiantes, vivos y dispersos:

Cuando se releva la visión que las estudiantes tienen sobre sus compañeros varones, en forma general aparecen una serie de aspectos comunes en los discursos. Por una parte, destacan que son *buenos compañeros*, pero *dispersos*. Es entonces que se encuentra una dicotomía, dado que aprecian las cualidades de los compañeros en lo vincular o relacional, pero por otra parte si bien se insiste en que son inteligentes, se indica que no se concentran tanto en clase como las estudiantes, son más propensos a dejarse tentar por lo lúdico. A la vez, las estudiantes afirman que son inteligentes, más rápidos para responder en clase y que, a pesar de su escasa concentración en las consignas docentes, les va muy bien:

“Los compañeros también son buenos compañeros. Nunca he tenido compañeros malos que digas ‘qué feo venir a clase’. Los varones son inteligentes y todo, pero se dispersan más, se ponen a jugar con la pelotita y no sé qué; y todo eso, ta, los dispersa, pero igual no quiere decir que..., les va bien igual” (lec_est_f1).

“Son más vivos para decir una palabra sinónimo. Son más rápidos al contestar, ya tienen todo claro. Se ve que es (...) porque la mayoría que vino acá está en el ambiente” (lec_est_f2).

Las jóvenes perciben que los varones, más allá de dispersarse, logran los mismos resultados académicos que ellas, o al menos logran calificaciones aceptables. En realidad, cuando se indaga a los docentes sobre las calificaciones de los y las estudiantes, se aprecia que estas últimas tienen muy buenas calificaciones, mientras que los varones —que son mayoría en todos los grupos de los EMT estudiados— acaparan una gran gama de rendimientos educativos, que se podrían clasificar en: malos, regulares, buenos y muy buenos. La imagen que tienen de sus compañeros las estudiantes responde más a una construcción social y cultural sobre lo que hace y cómo se desempeña académicamente un varón en áreas

tecnológicas, que lo que muestra la evidencia si se revisan las calificaciones de estos.

m) Opinan los varones, serias y estudiosas

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre la percepción sobre sus compañeras, plantearon un discurso que podría calificarse de antagónico si se tiene como referencia el de las alumnas entrevistadas al respecto de sus compañeros. Mientras ellas califican de dispersos y vivos a sus compañeros, ellos las definen como serias y estudiosas, con una gran cuota de responsabilidad. Este joven explicita:

“Hay compañeras que andan muy bien. Hay compañeras que andan bien, sí, que son muy estudiosas. Son bien, estudiosas. Generalmente no viene ninguna a bobear digamos, cuando se tienen que poner las pilas, se ponen las pilas; estudian, se preocupan, son muy responsables... muy femenino. La verdad que para ser la escuela de la construcción y eso, nada que ver” (Iec_est_ma1).

Los estudiantes destacan además de la responsabilidad, un aspecto del proyecto de vida de las estudiantes, refiriéndose a que ellas se inscriben, cursan y egresan. Las estudiantes son vistas por sus pares varones con claridad de objetivos, inician los cursos para adquirir determinados conocimientos y credenciales que les permitan continuar sus trayectorias educativas y laborales. Logrado este objetivo u alcanzada esta meta, egresan. Parecería que la determinación es un aspecto apreciado por la mayoría de los varones y una condición no compartida, en tanto ellos se autoperciben como menos constantes. En este sentido, el siguiente estudiante manifiesta:

“Como que estudian más, son más responsables. Las mujeres sí, eso lo noto toda la vida. A las mujeres, las ves tres años y no las ves más [Porque terminan]. Las mujeres se van enseguida y como que vienen, estudian, además están para esto, vienen, estudian y se van” (Iti_est_ma1).

En algunos de los discursos se halló que las conductas de las estudiantes, desde sus pares varones, eran vistas con un cierto asombro o extrañeza. Plantean que *estudian*, como que este hecho representase algo poco o nada esperado en una estudiante de EMT de las áreas seleccionadas. Se advierte además la existencia de una brecha generacional, los estudiantes

son más abiertos que los docentes con respecto a la inclusión de las mujeres en áreas tecnológicas asociadas a lo masculino. A la vez, existen ventajas para los varones, debido a que son favorecidos por los profesores:

“Bien, normal también. Estudiaba y todo. (...) porque la mujer no se anima tanto, pero yo creo que la ventaja del hombre es como que, capaz que no todos los profesores, pero hay algunos que... ¡ay! no, una mujer no puede ser mecánica, una mujer no puede ser electricista, tiene que ser, no sé, oficinista, secretaria, por decirte algo (...)” (Its_est_ma1).

n) *Proyectos de vida*

Cuando se indagó sobre cómo se imaginaban en el futuro los y las estudiantes en su vida personal, surgieron elementos que diferencian a unos de otros. Mientras la mayoría de las estudiantes tiene una proyección clara de lo que le interesa hacer en su futuro, los varones muestran una vaga o nula idea sobre sus proyectos de vida.

Las estudiantes logran visualizarse en torno a diferentes ejes, por una parte, más vinculada a lo personal, está presente la idea de independizarse económicamente, tener una pareja y en algunos casos tener hijos; por otra, en lo profesional se imaginan desarrollándose en lo laboral y académico.

“Me encantaría, obviamente, formar un matrimonio y tener hijos, y lo que sea. Irme a vivir sola también” (lec_est_f1).

“Haciendo infografía, ayudante de arquitectos. Haciendo maquetas, las láminas. Trabajando, viviendo sola, manteniéndome yo” (lec_est_f2).

Otras hacen referencia a la postergación de la maternidad para poder realizar actividades deportivas y profesionales:

“Pienso tratar de terminar la carrera y recibirme de ingeniera si puedo. Y ta, como te dije que hago fútbol, tratar de seguir con eso y trabajar. Es lamentable, pero... y lo principal sería trabajar y jugar al fútbol. Si tengo pareja, en su momento va a llegar, y los hijos tocarían después, cuando deje el fútbol. Trataría de terminar esta carrera y después por hobby capaz que estudiar algo, informática o algo de eso” (Its_est_f1).

Más allá de las obvias diferencias en los proyectos de vida, todas las estudiantes poseen un común denominador: tienen ideas claras de lo que quieren para su futuro y cuáles serán las trayectorias en el tiempo que les

permitirán alcanzar sus metas. Este aspecto no aparece tan definido en el caso de los varones, en donde se apreció una gran incertidumbre a la hora de pensarse en el plano del futuro personal.

o) Proyectos profesionales

A la hora de proyectarse profesionalmente, hay coincidencias en cuanto a los discursos femeninos y masculinos. En ambos casos, predomina la idea de continuar formándose en cualquiera de las tres áreas estudiadas, tanto a través de la inserción en carreras universitarias, como a través de tecnicaturas que brinda el CETP. Las diferencias en el tipo de formación se identifican cuando se trata del EMT de construcción, allí las estudiantes, casi mayoritariamente, plantean seguir estudiando infografía, que es la técnica de elaboración de imágenes mediante ordenador. Se trata de la representación visual o gráfica, en este caso aplicada a la arquitectura.

Es así que se evidencia una especialización no vinculante con las tareas de construcción de obra, sino con un trabajo más alejado de la práctica concreta de la construcción. Cabe preguntarse si esta elección se basa en aspectos vocacionales, en las orientaciones docentes y/o familiares o en la posibilidad de desarrollarse fuera de los ambientes masculinizados de la construcción.

“Pienso hacer la tecnicatura de infografía. A mí me gustaría trabajar, no sé, con algún arquitecto estaría bueno. Y no sé, quiero, yo quiero seguir infografía, que está todo el tema de las maquetas” (lec_est_f1).

Los varones plantean, en su mayoría, la posibilidad de insertarse rápidamente en el mercado laboral y, algunos de ellos, continuar estudios de especialización o carreras universitarias en las áreas de los cursos de EMT que ahora están realizando. Aparece la noción de formación permanente como una necesidad ligada al futuro profesional, así como la visión de las limitaciones que supone no continuar especializándose. En tal sentido, este alumno expresa:

“Sí, porque también, o sea, entrando acá, uno ya... (...), tenés una perspectiva más hacia adelante, digamos no te quedás en ‘sos un albañil’. Con estos cursos podés ser un técnico, podés ser un ayudante de arquitecto o, si querés, seguir ingeniería, arquitectura o lo que vos quieras. (...) pienso siempre estar haciendo algún curso de algo, capacitándome en algo, pero no sé, eso lo dirá la vida, son cosas

de la vida. De repente, si tenés suerte, hoy o mañana entrás en una empresa, te va bien o tenés algún conocido, algún arquitecto que te deja ayudarlo y te va bien, yo pienso así. Si no, no sé, veré, crear, no sé. Tratar de poner alguna empresa” (lec_est_ma1).

Los varones tienen una visión de las posibilidades laborales ligada a los emprendimientos personales, a la autogestión, al emprendedurismo; este mismo aspecto no se apreció en las estudiantes entrevistadas, donde en la mayoría de los casos el desarrollo profesional se daría en situaciones de dependencia. Este elemento se podría relacionar con la división sexual del trabajo y con los dominios del mundo, la esfera de lo masculino, relacionada con lo público, tiene al parecer connotaciones a la hora de proyectarse profesionalmente. Sin embargo, las mujeres reproducen su lugar de dependencia en el campo laboral, a través de las ocupaciones como trabajadoras no independientes.

p) Limitaciones y ventajas profesionales derivadas del sexo

En cuanto a las desventajas que derivan del hecho de ser mujer, las opiniones de las estudiantes pueden dividirse en dos vertientes. Las que opinan que no existen tales diferencias sustanciales a excepción de las que derivan del dominio profesional; y las que coinciden en que en determinados ambientes de trabajo, dominados por los varones, la posibilidad de ingreso es más difícil. En tal sentido opinan:

“(...) no creo que tenga mucha diferencia. O sea, va en lo que vos sepas. Porque ya te digo, no está relacionado; si vos me decís, ta, vas a ir a una obra a trabajar, capaz que sí, toman antes a un hombre que a una mujer” (lec_est_f1).

“Pero siempre fue difícil, un poco más difícil para la mujer. Pero está en cada una dejar que se te hagan las cosas difíciles. Yo me esfuerzo para las cosas que (...). Lo mismo me pasa con, por ejemplo, porque es lo que hago, el fútbol; ahí pasa exactamente lo mismo. El hombre tiene más ventaja que las mujeres, pero está en uno sacar adelante las cosas. Y acá en la UTU he tenido que chocarme con comentarios de profesores y cosas así (...).” (lts_est_f1).

Queda en evidencia nuevamente la necesidad del esfuerzo adicional para poder salir adelante, una necesidad que parte de las diferencias que se traducen en la segregación de género en los ámbitos tecnológicos.

En cuanto a la existencia de ventajas, las estudiantes plantean que la *responsabilidad* y la *tenacidad* son atributos femeninos que hacen más fácil el trayecto educativo y la inclusión laboral. Para los varones, el simple hecho de ser varón significa mejores y mayores posibilidades, reafirmando así el fenómeno de la segregación de género:

“Yo le veo más chance al hombre por eso que te decía anteriormente del perfil ese, que vos decís, ta. No mirá, tengo un empleado ahí que terminó el curso de ITS y todo, y una chiquilina no sé qué. Y yo pienso que dice: ‘ah, bueno mandame, no, no, mándame al muchacho que le voy a hacer una prueba’, por ese perfil de que todos dicen, ¡pa! la mujer no puede ser” (Its_est_ma1).

q) *Segregación desde el mundo adulto*

Aparece la segregación desde los docentes en algunos casos. No es un fenómeno explícito, pero que se da a través de lo simbólico, por ejemplo en situaciones de evaluación. Una de las estudiantes expresa:

“La cosa es que mis compañeros no sacaban un circuito y lo armé yo, quedó bien. Y el profesor dice: ‘tiene que venir una mujer a hacer las cosas’. No sé, como si yo no pudiera, no estuviera al nivel para hacer las cosas que tenían que hacer ellos. Cosas así que, quieras o no, hay algunos que, como no eran mis amigos, no les caía bien que venga un profesor y les diga esas cosas. Y con los compañeros capaz que alguno te dice alguna estupidez y le tenés que decir: ‘mirá que estoy en el mismo año que vos estudiando’, cosas así” (Its_est_f1).

Demostrar el dominio técnico es un plus para las mujeres en muchos casos, sumado a ello se aprecia una desvalorización de las capacidades y competencias adquiridas a través de la formación. Igualarse en el conocimiento tecnológico, al parecer, no se da de la misma forma que en otras áreas del conocimiento, donde existe una supremacía del saber enciclopedista o teórico sobre el *saber hacer* práctico. También cabe preguntarse si lo mismo no sucede en todos los casos, es decir, si los títulos de las mujeres en cualquier disciplina valen menos que los de los varones.

Los estudiantes en su discurso dejan clara la diferencia antes mencionada, tiene que ver con el conocimiento práctico, pero además con las concepciones de algunos docentes, que son claramente discriminatorias:

“(...) porque la mujer no se anima tanto, pero yo creo que la ventaja del hombre es como que, capaz que no todos los profesores, pero hay algunos que... ¡ay! no, una mujer no puede ser mecánica, una mujer

no puede ser electricista, tiene que ser, no sé, oficinista, secretaria, por decirte algo” (lts_est_ma1).

r) *Trato diferencial*

Con respecto al trato de los docentes hacia las estudiantes, es común la broma como forma de descalificarlas, aunque muchas veces esto es naturalizado por las jóvenes:

“(...) de los profesores que tenía no recibí ningún trato distinto. Alguna que otra broma a veces” (lti_est_f1).

Desde los discursos de los varones, esta desvalorización docente de las estudiantes está presente, la broma es el vehículo de la estigmatización:

“Por ejemplo, cuando toman un ejemplo para algo, como te digo, se da una situación y la agarran siempre a ella. Porque llama la atención una sola mujer en la clase” (lti_est_ma2).

A la vez, se perciben mecanismos de segregación asociados a la sobreprotección. Ser alumna en los grupos de EMT estudiados puede ser sinónimo de un cuidado diferenciado, que se ve justificado por la situación de inferioridad que significa ser mujer en estos ámbitos educativos y que también contempla la solidaridad de y entre las mujeres:

“Capaz que por parte de las profesoras. Las que son mujeres puede ser. Pero (...) como que tratan de cuidarte más porque te ven mujer (...)” (lts_est_f1).

Este trato diferente encubre relaciones de poder entre los docentes y sus estudiantes que trascienden la relación asimétrica que se da naturalmente debido a las ubicaciones de unos y otros con respecto al saber, así como entre los estudiantes del grupo. Reafirmando las diferencias, el modo de actuar de los docentes con las estudiantes, no es más que una evidencia de cómo son concebidos para estos los y las estudiantes. Representan la visión de vulnerabilidad asociada al sexo, donde las mujeres están en inferioridad frente al resto del grupo. Esta cita lo ilustra claramente:

“(...) por ejemplo, el profesor capaz que le habla de una manera al joven que no le habla a la chiquilina, ponele. O le sube el tono a un varón y capaz que a la gurisa no; o al revés también, por sentirse por arriba de la mujer, capaz que le habla de una forma que no se debe y, al chiquilín, por miedo a que le responda o a que se le pare a responder o algo, no se lo hace. Capaz que a la mujer, como sabe que

está entre todos hombres y que capaz se siente menos, capaz que en algún momento le dice o le grita para que haga silencio o para algo y ta, como queriéndola pasar por arriba porque es mujer” (Its_est_ma1).

Se debe consignar entonces, que más allá de los discursos, el trato igualitario no es una constante en el clima de la clase, sino que conviven quienes desde su rol docente tratan de generar climas de igualdad, y quienes o bien por proteger o descalificar, tratan en forma muy diferente a las estudiantes.

s) *Inclusión del discurso de género*

A través de las entrevistas fue posible identificar una inclusión del discurso *correcto* de género. Esto significa que dentro de las opiniones, incluso en la construcción de una misma respuesta por parte de los estudiantes, aparece lo que es *políticamente correcto* decir. Como ejemplo, se presentan estos fragmentos:

“(...) Está bueno que las mujeres se metan cada vez más en temas que siempre fueron supuestamente de los hombres. Si bien, por ejemplo, tal vez la construcción es distinto porque hay que usar más la fuerza y, obviamente el hombre tiene más fuerza que la mujer; en la informática, me parece, fue más discriminación que en lo que te decía antes. (...) se dijo así, que no sé por qué en realidad, que supuestamente debería ser de los hombres. Pero está bueno que las mujeres se metan en estos temas, que no exista, no, este trabajo es de mujer o es de hombre o lo que sea (...)” (Iti_est_f1).

“En mi opinión cada uno decide hacer lo que quiere, la mujer también tiene la misma libertad de elegir. No está bien capaz decir que las mujeres se tienen que dedicar a tal cosa, son capaces de decidir por ellas mismas” (Iti_est_ma2).

Ahora bien, más allá de que puede ser tomado como un avance en la temática, también es interesante preguntarse: ¿en qué medida —y al ser contrastados con el análisis de las entrevistas en su totalidad— los discursos que pugnan por la igualdad de género no están vacíos de contenido? Es posible que la inclusión del tema en la agenda pública, en las políticas educativas y las consecuentes acciones desde diversos organismos del Estado y de la sociedad civil hayan permeado el discurso de jóvenes y adultos. No obstante, ¿qué significado real asignan a ese discurso?, ¿solo retoman sus conceptos textuales o hay una apropiación de los significados?

Tal vez las preguntas que se plantean no tengan respuestas aun debidamente fundamentadas, pero sí es posible ver que en las realidades de los centros y cursos estudiados, más allá de una igualdad que se explicita mediante el discurso de docentes y estudiantes, existen mecanismos de segregación hacia las mujeres.

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones

El recorrido realizado a través de esta investigación supuso un posicionamiento sobre género y educación, que si bien presenta antecedentes de estudios, cuando se retoma en determinados ámbitos institucionales pone en evidencia y cuestiona diferentes aspectos de un problema que interpela a la educación técnica media y superior en Uruguay. En este sentido, conocer e interpretar los procesos de segregación por género que operan en los cursos de EMT del CETP, vinculados a áreas de conocimiento tradicionalmente masculinas en los tres centros educativos de Montevideo seleccionados⁸ durante el año 2012, ha representado un desafío.

Los datos cuantitativos reflejan una matrícula femenina inferior a la de los varones en las tres orientaciones estudiadas. Esta relación se mantiene con pequeños cambios durante el periodo 2001 – 2011 e indica la escasa presencia de mujeres en opciones tradicionalmente masculinas.

El campo de la educación científico tecnológica a nivel medio y la *vida* que cobra a través de las instituciones, es un escenario propicio para la indagación, el análisis y la generación de conocimiento. Se concuerda con Marrero (2008), en que los bachilleratos son instituciones que favorecen el análisis del tránsito educativo, en tanto pasaje del mundo escolar al ámbito universitario, al mundo adulto y al laboral. En este caso, el de los cursos de EMT seleccionados, están presentes todos los elementos que la autora enuncia, sumándose a ello, las características particulares de la educación técnica, visible desde la perspectiva de su constitución y proceso fundacional e institucional, como desde las realidades actuales de los centros educativos en donde se desarrolla.

En este caso, analizar la existencia de mecanismos de segregación en los cursos seleccionados, supuso el establecimiento de conexiones y diferencias en función de las áreas de formación, de datos cuantitativos sobre la matrícula estudiantil asociada a la distribución por sexo en los cursos y

⁸ Instituto Tecnológico Superior (ITS), EMT en Electro Electrónica; Instituto de Enseñanza la de Construcción (IEC), EMT en Construcción; e Instituto Tecnológico de Informática (ITI), EMT en Informática.

fundamentalmente, de los discursos de los actores implicados (docentes y estudiantes).

6.1 Hallazgos

Que la formación técnica profesional y su oferta poseen un corte de género y que ello implica la “división” de los cursos de acuerdo a un criterio de lo femenino y lo masculino, que se representa en el escaso número de mujeres en la matrícula de las orientaciones que han sido ocupadas históricamente por los varones, es una constatación primero cuantitativa, y segundo, cualitativa al analizar los discursos.

6.1.1 Aspectos cuantitativos

El análisis de los datos cuantitativos permite constatar los siguientes aspectos:

- La evolución de la matrícula, no discriminada por sexo, desde 2001 hasta 2011 en los centros educativos y cursos estudiados se ha incrementado. En el caso de las mujeres es notorio un crecimiento constante —aunque inferior al de los varones— de la inscripción en las tres orientaciones, con algunas diferencias de acuerdo a las carreras. La matrícula femenina creció más en construcción, ubicándose en segundo lugar su incremento en informática y en tercer lugar en electro-electrónica.
- En electro-electrónica las mujeres representan una mínima parte de la matrícula general, se han incorporado desde el año 2003 con muy escaso crecimiento. En 2011 representaban el 2,7% de la matrícula, mientras que los varones el 97,3%.
- La inscripción femenina en la carrera de construcción ha revelado un crecimiento constante y notorio. En el año 2011 el 41% de la matrícula está representada por mujeres, mientras que los varones constituyen el 59% de esta.
- En informática las mujeres son una pequeña porción de los matriculados, con un descenso en la inscripción visible en el

periodo estudiado y que se traduce para el año 2011 en un 21% femenino en relación a un 79% de varones inscriptos.

En suma, en los tres cursos estudiados las mujeres matriculadas representan una minoría. Este aspecto es más visible en las opciones de electro-electrónica e informática, mientras que en construcción constituyen poco menos de la mitad de los inscriptos.

La serie tomada para el análisis permite advertir un lento, pero constante incremento femenino en los EMT estudiados, que de mantenerse en el tiempo, significaría una mayor inclusión de las mujeres en las áreas de conocimiento tomadas para esta investigación.

6.1.2 Aspectos cualitativos

Al inicio de esta investigación se planteaban algunos supuestos de trabajo que han sido verificados durante el proceso. A continuación se hace referencia a cada uno de ellos en términos de resultados o conclusiones a las que se arriba.

a) Discurso docente sobre equidad de género

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes se encontró la existencia de un discurso que reafirma un corte de género entre aquellos cursos que están destinados a la población masculina y los que están destinados a la femenina. Más allá de estar ligado a las especialidades de los docentes, también es el reflejo de la construcción social al respecto de los desempeños profesionales en determinados oficios de acuerdo al género.

La inexistencia de un trato igualitario hacia mujeres y varones estudiantes se pone de manifiesto a través de mecanismos que invisibilizan o niegan el fenómeno, y otros, que en forma implícita se traducen en modos de actuar dentro del centro y hacia los alumnos, que refuerzan los estereotipos y generan segregación. Un vehículo para este último modo de operar es la broma, que contiene elementos relativos a los sistemas de valores y creencias de los profesores y que descalifica las posibilidades tanto educativas como profesionales de las mujeres que concurren a los cursos de EMT en estudio.

b) Clima de los centros

Más allá de la constatación de cierta hostilidad en el clima de los centros educativos hacia las estudiantes, esta se aprecia en diferentes dimensiones. Por una parte, desde la gestión de la institución, que en general no percibe situaciones de discriminación y consecuentemente, no desarrolla estrategias o políticas internas para operar sobre el fenómeno.

Por otra parte, con respecto al trato de los docentes hacia los estudiantes, este es diferente en función del sexo y ello implica una segregación implícita y en otros casos explícita hacia las estudiantes.

Y por último en el clima del aula, en donde las jóvenes deben interactuar con sus compañeros de clase —en todos los casos, mayorías masculinas— se constata que también deben *lidiar* con los supuestos y estereotipos existentes; es decir, con las representaciones sociales que ellos tienen de las formaciones femeninas adecuadas, las limitaciones intelectuales que les asignan y con la visión sobre el futuro de su desarrollo profesional.

Los imaginarios del pasado sobre la educación técnica para varones se mantienen vigentes y condicionan el clima institucional, convirtiéndolo en desfavorable para las estudiantes. La organización del trabajo educativo presenta sesgos de género. Esto es visible desde el discurso y la observación de los espacios de cada establecimiento.

c) Políticas de igualdad de género

Se constata una inexistencia de lineamientos explícitos desde la centralidad institucional, que se traducen en el escaso o nulo impulso de estrategias para la implementación de políticas tendientes a la igualdad de género en los centros educativos del CETP seleccionados para este estudio. La impronta que le otorga su historia y su realidad reciente, implica la concepción de una institucionalidad impregnada por una lógica masculina, corporizada en los directores de este tipo de educación, un Consejo integrado por hombres en su totalidad y con cargos de mandos medios en su mayoría ocupados por varones. El poder gira entonces en torno a concepciones posiblemente muy comunes, faltas de una mirada realmente igualitaria con respecto a la ciencia y la tecnología, los procesos educativos y la realidad del desarrollo académico en relación al género.

Es cierto que la inclusión de mujeres en cargos directivos no garantiza el cambio o la introducción de políticas de género, porque deben adaptarse a un sistema de valores instituido y porque no siempre existe una conciencia real de la existencia de fenómenos de segregación. Dentro de esta institución, es muy común que las mujeres asuman una cierta aceptación de los patrones de funcionamiento institucional, por una parte, por *sobrevivencia*, y por otra, por provenir en su mayoría de áreas de conocimiento —teóricas o técnicas— ligadas a las áreas aceptadas y asumidas socialmente como femeninas.

d) Falta de información

Las estudiantes no obtienen la información necesaria sobre la oferta total existente en el CETP antes de inscribirse a los cursos de EMT y esto motiva que la mayoría se inscriba en las áreas históricamente asociadas a lo femenino. Estas áreas se alinean con los cursos destinados a la administración, el turismo, la gastronomía, la belleza y los servicios en general.

La alta matriculación en los cursos antes mencionados, en parte, tiene su origen en las opciones que los docentes les plantean como alternativas para la formación futura al momento de informarles de las ofertas de cada centro. Por otra parte, ese sesgo de la información institucional, se refuerza en los estereotipos dominantes en la sociedad, es claro que siempre hay una propensión a ver a las mujeres insertas en aquellos cursos en los que son “mayoría” y que son los que se alejan de la ciencia y la tecnología.

La suma de las condicionantes para las estudiantes a la hora de elegir, debido a la no mención de las opciones tradicionalmente asignadas a los varones, sumada a la visión de los entornos de las jóvenes, genera un descarte que debe ser adjudicado a las divisiones del sistema de género, que se plasma en la vida de las sociedades, aun en las modernas.

e) Inexistencia de un enfoque igualitario

Se confirma que la inexistencia de un enfoque igualitario de género —que debería darse a través de la puesta en marcha de acciones concretas en los centros educativos, sobre todo en los cursos históricamente pensados

para los varones— opera como obstáculo para la permanencia de las mujeres que se insertan en estas carreras.

Lo anterior es visible a través de los discursos de los docentes en general, cuando desconocen la existencia de políticas concretas para evitar la segregación de género. Los lineamientos centrales al respecto, están lejos de ser percibidos por parte de los directivos de los centros como acciones a seguir en pro de la igualdad.

f) *Docentes separados*

Se constata que la mayoría de los docentes que desarrollan su actividad en las áreas técnicas históricamente ofertadas a los varones carecen de una mirada igualitaria con respecto a las estudiantes que cursan estas orientaciones. ¿Por qué? Porque las mujeres dentro de la educación técnica en su mayoría han desempeñado su tarea docente en áreas tradicionales de *lo femenino* (vestimenta, gastronomía, belleza); mientras que los varones lo han hecho casi en su totalidad en las ligadas a la mecánica, la electricidad, la construcción, la carpintería y la electrónica.

Esta separación histórica de las áreas de conocimiento por género, obtura la posibilidad de que la oferta educativa sea transmitida en forma igualitaria para los y las estudiantes, y que en algunos casos, no exista ni el sutil ejercicio de imaginarse a las alumnas en aquellos lugares que han estado reservados a los varones, tanto desde la perspectiva de los docentes como desde la de los estudiantes.

g) *Visión de los adultos*

El supuesto de que los actores de los centros educativos, en general, no asumen que la oferta del área técnica vinculada a cursos ofertados a varones sean “apropiados” para las mujeres es un hecho que refuerza divisiones históricas. La paradoja, es la existencia de una *ceguera* que se manifiesta en los discursos a modo de negación de la presencia de la discriminación hacia las estudiantes.

Ellos, son los *docentes de talleres masculinos* y *ellas* las profesoras de los *femeninos*, esa denominación común, tan fuerte y que opera desde la génesis de la institución, dificulta la aparición de discursos emergentes que

cuestionen ese orden establecido y viren hacia un enfoque más igualitario, más democrático y menos sexista.

h) Respondiendo las preguntas de partida

En respuesta a una serie de preguntas que surgían al inicio de esta investigación, cabe señalar a partir de los datos analizados que:

- i. Los motivos que hacen que las jóvenes decidan inscribirse en los cursos de EMT estudiados responden a diversos aspectos; predominan los de índole personal, tales como el gusto por el área de conocimiento y las perspectivas que entienden les brindarán en sus trayectorias y continuidades educativas.
- ii. Las estudiantes, en general, consideran que la información que recibieron antes de inscribirse es suficiente, aunque se constató que se trata de información que proviene mayoritariamente de canales informales (amigos, familiares) y no de actores del centro o información pública institucional.
- iii. Los estudiantes no perciben acciones desde los docentes que supongan apoyo hacia las estudiantes para colaborar en la permanencia de estas en los cursos.
- iv. Las opiniones de estudiantes y docentes sobre la segregación de género en los centros tomados para este estudio, es de invisibilización del problema mayoritariamente.
- v. El género es una carga adicional para las mujeres que cursan los EMT estudiados —que se expresa explícita o implícitamente en los discursos recogidos— y ello puede derivar en un factor que las desaliente en su vida educativa y propicie la deserción.
- vi. Las formaciones de los cursos de EMT estudiados no se relacionan con lo que tradicionalmente se entiende realiza un egresado del área. Este hallazgo refiere fundamentalmente a los cursos de informática y construcción. En el primer caso, se asocia a priori un perfil de egreso que permite el acceso al mercado laboral en forma rápida, una aplicación de los conocimientos adquiridos durante el curso, sin embargo, se trata de una formación media y requiere —en general— una

continuidad en educación superior. Los egresados del EMT de informática tienen una formación básica que les permite continuar estudios universitarios, tecnicaturas del CETP o formación docente. En el caso de la construcción, aparecen diferencias sustanciales con respecto a lo que esperan lograr como perfil de egreso (expectativas) los y las estudiantes al momento de inscribirse, con el perfil (real) de egreso. Por una parte se trata de una formación propedéutica, es decir que adquieren una serie de elementos de corte teórico que les permiten comprender aspectos básicos de los procesos constructivos. Es por ello que el desarrollo técnico, en términos de operativizar lo aprendido, es un proceso que no se da en esta etapa y opción educativa. Por lo anterior, es que los egresados deben continuar estudios en áreas vinculadas a la arquitectura o a la construcción (como técnicos constructores). En este sentido, cabe pensar que la cantidad de mujeres insertas en los grupos de EMT de construcción, se relaciona en parte con la posibilidad de continuar y especializarse en otras áreas tales como la arquitectura, la infografía y el diseño, que además no implican la tarea propiamente de la construcción de obra. En el caso de la electro-electrónica, es menos claro si el perfil de egreso se relaciona más o menos con determinado tipo de trabajo. Quizás porque es más finito el abanico de posibilidades, tanto de desempeños laborales en el área, como en formaciones muy directamente relacionadas.

- vii. Las tres áreas estudiadas son diferentes y por eso implican diferencias en el fenómeno de segregación por o de género. Mientras que en informática, posiblemente, por ser un área nueva y en donde las mujeres se incluyen con menores cargas históricas asociadas a la fundación y desarrollo de determinado oficio base, el fenómeno de la segregación por género parece manifestarse en menor grado. Hay una construcción más reciente del profesional en informática del que, aunque en inferioridad numérica, las estudiantes forman parte.

En el caso de la construcción, el fenómeno de la segregación existe, pero es mayor la presencia femenina, en parte debido al

tipo de conocimientos que se imparten, que son teóricos y no implican prácticas constructivas. A la vez es una de las opciones de educación más antigua que brinda la institución, y a través del tiempo ha fortalecido la inclusión de mujeres, dado su carácter propedéutico y las posibilidades de continuar estudios superiores en áreas afines con un dominio de técnicas mayor al que obtienen los egresados de los bachilleratos del CES, debido a su especificidad tecnológica académica.

Los EMT de electro-electrónica, mostraron los más altos y explícitos mecanismos de segregación hacia las estudiantes. Esto se apreció a través de los discursos, sobre todo, de los y las jóvenes. Se puede conectar este fenómeno con la relación que tiene con dos oficios casi masculinizados por completo: mecánica y electricidad, profesiones que implican riesgos y requieren —en algunos casos— del uso de la fuerza física; además de tratarse de una opción educativa que se inserta en una institución tecnológica superior muy relacionada desde sus surgimiento a cursos a los que asistían varones. Es aquí donde las relaciones interpersonales que se ponen en juego, entre estudiantes y docentes (la mayoría varones), contemplan diferentes formas de discriminación hacia las mujeres que asisten a los cursos y que son una notoria minoría.

- viii. Los orígenes de cada área hacen que el fenómeno de la segregación sea distinto o tenga connotaciones diferentes.

Como ya se enunció antes, los orígenes de cada uno de los EMT son condicionamientos para los desarrollos y las características que asume esta formación en la actualidad.

No es necesario remontarse a los orígenes más lejanos, sino que basta con apreciar las características que denotó la formación en la antigua Escuela Industrial, donde, como se vio a lo largo de este trabajo, la idea central fue primero disciplinar y dotar de herramientas para trabajar en determinados oficios a varones en situación de pobreza y exclusión.

De esos ámbitos en los cuales, por ejemplo, los constructores (albañiles), mecánicos y electricistas adquirirían sus

credenciales habilitantes para el desarrollo de un oficio, las mujeres no formaban parte. Cuando lo hicieron fue en el aprendizaje de oficios relacionados a la reproducción de la vida doméstica, relacionados con la vestimenta y el cuidado personal, y excluidas de otras áreas.

- ix. La tradición laboral familiar en determinada área tecnológica determina la elección de las mujeres de esos campos de formación.

En el caso de la tradición familiar, a través de este estudio se pudo observar conexiones interesantes en la electro-electrónica, donde las familias de los estudiantes están vinculadas al mundo empresarial (empresas de alarmas, por ejemplo) y ello opera como factor determinante en la elección de la profesión por parte de gran parte de las jóvenes, para poder dar continuidad a la fuente de ingreso y empresa familiar desde la profesionalización.

- x. Existe una carga adicional asociada al acoso. Este hecho hace que las estudiantes deban ser *reservadas* para no ser objeto de este tipo de situaciones.
- xi. Existen notorias diferencias generacionales entre estudiantes y profesores sobre los estereotipos relacionados al género. Mientras los docentes se mantienen en una postura más conservadora con respecto a las opciones *adecuadas* para hombres y mujeres, los estudiantes en cambio, advierten la existencia de igualdades en tal sentido.

6.2 Reflexión final

El surgimiento de nuevos tópicos en relación al tema de la equidad de género, se ha relacionado con los cambios en los contextos históricos y con avances en la temática, no obstante, algunas demandas siguen siendo vigentes. Temas que ocuparon a los movimientos feministas de los años 70, parecen continuar siendo parte de los reclamos actuales, más allá de las transformaciones que se evidencian en el posicionamiento de las mujeres en el mundo público, sobre todo vinculadas a la inclusión laboral y el acceso a la

educación; surgen demandas ligadas a diferentes derechos y se entiende necesaria la transformación del Estado, atendiendo a la necesidad de un nuevo pacto social y fiscal que opere en la redistribución del trabajo y que tome medidas estatales “(...) con la finalidad de eliminar los sesgos de género en el mercado laboral, superar la brecha salarial, la segmentación y la discriminación” (CEPAL, 2010). En esta dirección, vigente se ubica aún la necesidad de espacios de formación en ciencia y tecnología sin elementos discriminatorios hacia la inclusión y trayectoria de las mujeres, así como la garantía de inserciones laborales equitativas para ellas en dichas áreas del saber.

Se comparte con Nancy Fraser (2000) que “Las luchas en favor del reconocimiento, adecuadamente concebidas, pueden contribuir a la redistribución del poder y de la riqueza y pueden promover la interacción y la cooperación entre abismos de diferencia”; y es en este sentido, que se deben complementar las luchas del reconocimiento con las de la redistribución, en este caso desde la inclusión igualitaria de las mujeres en la educación y en el desarrollo de las profesiones que eligen, así como en la paridad de ingresos de varones y mujeres. Para esta autora la participación igualitaria es posible en la medida que las personas tengan acceso a recursos y eso les permita participar, “(...) la distribución desigual constituye un impedimento para la participación igualitaria en la vida social y, por lo tanto, una forma de subordinación e injusticia social”.

Es imprescindible el acceso a bienes y servicios, para poder lograr una integración y participación social plena y con equidad. En este caso el acceso igualitario a la formación en ciencia y tecnología, con una valoración y tratamiento que permita tanto a varones como a mujeres desarrollar sus potencialidades, contribuirá a la participación igualitaria que la autora plantea.

Es necesario el cambio del Estado, en tanto las políticas públicas posibiliten articular lo reproductivo y productivo. Desde el punto de vista de Barreiro (2010): “Las mutaciones del Estado son parte de un proceso que apenas ha comenzado y que aún no se sabe a dónde conducirán las continuas y sucesivas reformas, en circunstancias que se ha modificado el mapa político con la inclusión al sistema político del protagonismo de sectores históricamente excluidos. No obstante, los mayores problemas de

governabilidad democrática no parecieran estar vinculados a demandas de derechos, sino al mantenimiento de privilegios”.

En esta línea de pensamiento, es clave el papel de la educación en tanto acceso y participación en el desarrollo del mundo del conocimiento por parte de varones y mujeres e inclusión laboral en ámbitos de investigación, innovación y desarrollo. Esto solo podrá garantizarse si se logra una transformación no únicamente legal, es decir, no bastará con lo que plantea la Ley de Educación en cuanto a las igualdades, sino que es necesaria una incidencia plena del enfoque de género en los diseños de políticas educativas, que deberá acompañarse de acciones concretas que transversalicen esta perspectiva, tanto en la formación docente como en los diseños curriculares. Implica concientizar a los agentes, es decir, modificar sus prácticas.

El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, permite observar, además de las realidades de los centros y opciones educativas seleccionadas, las transformaciones que han acaecido en la formulación de las ofertas educativas institucionales del CETP. Sus nuevas orientaciones temáticas y el diseño de las currículas *modernas*, que se enmarcan en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y que la transforman de una educación para pobres y disciplinadora, en una que busca aportar al desarrollo de las capacidades y competencias para la inserción de los jóvenes en un mundo de constante desarrollo tecnológico.

No obstante, como se vio en este estudio persisten y conviven modelos, modos de actuar y pensar que asignan a las mujeres roles asociados a las áreas de la vida doméstica y de servicios, y que se contraponen a otros menos discriminatorios. Estos últimos modelos, interesados en la búsqueda de la equidad de género, han emergido a través de su incorporación en las agendas de las políticas públicas y educativas, pero al parecer aún sus desarrollos son insuficientes. Se necesitan cambios profundos en los modos de ver el mundo y la educación para poder alcanzar un desarrollo real y sustentable que estimule los talentos de las mujeres en las más variadas ramas de la ciencia y la tecnología.

Bibliografía

AGUIRRE, R. (1995): "URUGUAY POR ROSARIO AGUIRRE", EN TERESA VALDÉS ECHENIQUE Y ENRIQUE GOMARIZ (COORDS.): *MUJERES LATINOAMERICANAS EN CIFRAS*. MÉXICO/INSTITUTO DE LA MUJER DE ESPAÑA/UNICEF-MÉXICO/UNIFEM-MÉXICO: FLACSO.

AGUIRRE, R. (2003): *GÉNERO, CIUDADANÍA SOCIAL Y TRABAJO. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN*. MONTEVIDEO: UDELAR.

ALBERDI, I. (1999): "EL SIGNIFICADO DEL GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES", EN *POLÍTICA Y SOCIEDAD, GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES*, N.º 32. MADRID: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. SETIEMBRE, 1999.

ANDERSON, J. (2006): "SISTEMAS DE GÉNERO Y PROCESOS DE CAMBIO", EN BATTHYÁNY, K.: *GÉNERO Y DESARROLLO. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN*. MONTEVIDEO: FCS-UDELAR/DOBLE CLIC.

BARREIRO, L. (2010): "CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y ESTADO EN PLENA TRANSFORMACIÓN", EN *ANUARIO DE DERECHOS HUMANOS 2010*. SANTIAGO: CENTRO DE DERECHOS HUMANOS, FACULTAD DE DERECHO, UNIVERSIDAD DE CHILE.

BATTHYÁNY, K. (2004): *CUIDADO INFANTIL Y TRABAJO. ¿UN DESAFÍO EXCLUSIVAMENTE FEMENINO?* MONTEVIDEO: CINTERFOR-OIT.

BATTHYÁNY, K. (2009): "CUIDADO DE PERSONAS DEPENDIENTES Y GÉNERO", EN AGUIRRE, R.: *LAS BASES INVISIBLES DEL BIENESTAR SOCIAL. EL TRABAJO NO REMUNERADO EN URUGUAY*. MONTEVIDEO: UNIFEM/ DOBLE CLIC.

BLONDER, G. (1994): "MUJER Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: HACIA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES", EN *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, N.º 6.

BLONDER, G. (2004): *EQUIDAD DE GÉNERO Y TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA: BASES Y PROYECCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, AGENDAS E INSTITUCIONALIDADES*. UNESCO.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2008): *LA REPRODUCCIÓN. ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA*. MADRID: POPULAR.

BOURDIEU, P. (1998): *LA DOMINACIÓN MASCULINA*. PARÍS: DU SEUIL.

CAFFERATTA, G. (2006): *RELACIONES DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA: EL CASO DEL BACHILLERATO DE MANTENIMIENTO Y PROCESAMIENTO INFORMÁTICO DEL CONSEJO TÉCNICO PROFESIONAL*. MONOGRAFÍA DE GRADO. MONTEVIDEO: FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.

CEPAL (2010): "¿QUÉ ESTADO PARA QUÉ IGUALDAD?", XI CONFERENCIA REGIONAL SOBRE LA MUJER EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, BRASILIA.

COITIÑO, M. (2011): *¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE UN PLAN NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN? . HABLANDO DE DERECHOS DESC+-A*. MONTEVIDEO: MIDES.

CHABAUD-RYCHTER, D. (1997): "L'INDUSTRIEL ET LE DOMESTIQUE DANS LA CONCEPTION D'APPAREILS ÉLECTROMÉNAGERS", EN *CAHIERS DU GEDISST*, N.º 20. PARÍS: L'HARMATTAN.

DE LA CUESTA, B. (1998): "TALLER DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA", EN *MEMORIAS DEL SEMINARIO TALLER DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. CALDAS: UNIVERSIDAD DE CALDAS/FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA SALUD.

DURÁN, M. (2006): "USO DEL TIEMPO Y TRABAJO NO REMUNERADO", EN *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES*, N.º 18. MONTEVIDEO: DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA. SETIEMBRE, 2000.

FRASER, N. (2000): *NUEVAS REFLEXIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO*. MADRID: NEW LEFT REVIEW EN ESPAÑOL 4.

GLASER, B. Y STRUSS, A. (1967): *EL DESARROLLO DE LA TEORÍA FUNDADA*. ILLINOIS: ALDINE.

GLASER, B. (1992): *BASIC OF GROUNDED THEORY ANALYSIS: EMERGENCE VS. FORCING*. MILL VALLEY: C. A. SOCIOLOGY PRESS.

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967): *THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY: STRATEGIES FOR QUALITATIVE RESEARCH*. NEW YORK: ALDINE PUBLISHING.

GRAÑA, F. (2004): *CIENCIA Y TECNOLOGÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO*. MONTEVIDEO: FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DPTO. DE SOCIOLOGÍA Y ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.

GRAÑA, F. (2006): *EL SEXISMO EN EL AULA. EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA DESIGUALDAD ENTRE GÉNEROS*. MONTEVIDEO: NORDAN COMUNIDAD.

HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994): *ETNOGRAFÍA. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN*. BARCELONA: PAIDÓS.

HEUGUEROT, M. (2002): *EL ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY: UNA COLMENA SIN ZÁNGANOS, 1878-1916*. MONTEVIDEO: BANDA ORIENTAL.

KENDALL, J. (1999): "AXIAL CODING AND THE GROUNDED THEORY CONTROVERSY", EN *WESTERN JOURNAL OF NURSING RESEARCH*.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N° 18.437

MARRERO, A. Y MALLADA, N. (2009): *LA UNIVERSIDAD TRANSFORMADORA*. MONTEVIDEO: TRADINCO.

MARRERO, A. (2008): *EL BACHILLERATO URUGUAYO*. MONTEVIDEO: GERMANIA.

MARRERO, A. (2003) "PROMESAS INCUMPLIDAS: LOS ALCANCES DEL UNIVERSALISMO EN EL BACHILLERATO", EN ENRIQUE MAZZEI (COMP.): *EL URUGUAY DESDE LA SOCIOLOGÍA. INTEGRACIÓN, DESIGUALDADES SOCIALES, TRABAJO Y EDUCACIÓN*. MONTEVIDEO: DPTO. DE SOCIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA/GRAPHIS.

MUÑOZ, A. Y GUERREIRO, B. (COORD.) (2001): "CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD. MATERIALES PREVIOS Y CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO". CONGRESO CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD, MADRID.

OCDE (2003): MANUAL DE FRASCATI. MADRID: FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (FECYT).

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY (2004): INFORME DE PAÍS SOBRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO. MONTEVIDEO.

PATEMAN, C. (1988): *THE SEXUAL CONTRACT*. STANFORD: STANFORD UNIVERSITY PRESS.

PATEMAN, C. (1989): *THE DISORDER OF WOMEN*. CAMBRIDGE: POLITY PRESS.

RODRÍGUEZ, G. Y GARCÍA, J. (1996): *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. MÁLAGA: ALJIBE.

SANDOVAL, C. A. (1997): *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*. MEDELLÍN.

SCOTT, JOAN. (1990): "EL GÉNERO: UNA CATEGORÍA ÚTIL PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO", EN J. AMELANG Y M. NASH (EDS.): *HISTORIA Y GÉNERO: LAS MUJERES EN LA EUROPA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA*. VALENCIA: ALFONS EL MAGNANIM.

STRAUSS, A. (1970): "DESCUBRIENDO NUEVAS TEORÍAS DE TEORÍAS PREVIAS", EN TSHIBUTANI (COMP): *NATURALEZA HUMANA Y COMPORTAMIENTO COLECTIVO. ENSAYOS EN HONOR A HELBERT BLUMER*. NUEVA JERSEY: PRENTICE-HALL.

SUBIRATS, M. (1988): *ROSA Y AZUL: LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA MIXTA*. MADRID: INSTITUTO DE LA MUJER.

SUBIRATS, M. (1994): "CONQUISTAR LA IGUALDAD: LA COEDUCACIÓN HOY", EN *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, N.º 6.

TORRES, O. Y BERNADETTE, P. (2011): "TECHO DE CRISTAL Y SUELO PEGAJOSO". LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN LOS SISTEMAS ALEMÁN Y ESPAÑOL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, EN: *REVISTA CTS*, N.º 18, VOL. 6, SALAMANCA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑOLA.

VALLES, M. (1997): *TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. REFLEXIÓN METODOLÓGICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL*. MADRID: SÍNTESIS.

ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL, UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY, HOME PAGE, <www.cetp.edu.uy>.

ANEXO:
PAUTAS DE ENTREVISTAS

i. Pauta docentes

Centro Educativo:
Fecha de la entrevista:
Nombre del/la docente:
Cargo/Asignatura:

1. ¿Cuántos años hace que trabajas en este centro y con estos cursos?
2. Si me tuvieras que dar tres nombres de los mejores estudiantes de los cursos de electro-electrónica/informática/construcción, ¿quiénes son esos mejores estudiantes?
3. ¿Qué características o cualidades te parece que tienen los buenos estudiantes?
4. Y para obtener éxito como estudiante, ¿qué características tienen que tener?, ¿qué rasgos personales facilitan el éxito?, ¿por qué?
5. ¿Encuentras características que se puedan destacar en cuanto a diferencias académicas entre varones y mujeres? ¿Cuáles en cada caso?
6. ¿Existen condicionamientos en el centro que pueden determinar las trayectorias educativas de las y los estudiantes en forma diferente? ¿Qué diferencias tienen para unos en relación a los otros?
7. ¿Quiénes abandonan más y por qué? ¿Tienen motivos diferentes varones y mujeres?
8. Si quieres agregar algo, alguna reflexión desde tu práctica docente.

Gracias

ii. Pauta directores

Centro Educativo:

Fecha de la entrevista:

Nombre del/la director/a:

1. ¿Desde cuándo desempeña funciones como director/a en este instituto?
2. ¿Cuántos grupos de bachillerato en general se dictan en este centro y de qué orientaciones?
3. Cuando los estudiantes vienen a informarse o a inscribirse, ¿quién les informa y cómo?
4. Si tuviera que dar tres nombres de los mejores estudiantes de los cursos de electro-electrónica/informática/construcción. ¿Quiénes son esos mejores estudiantes? Si no recuerda sus nombres, ¿qué características tienen, personales y académicas?
5. Para obtener éxito como estudiante, ¿qué características tienen que tener?, ¿qué rasgos personales facilitan el éxito?, ¿por qué? ¿Encuentra características destacables que diferencien a los alumnos de las alumnas?
6. ¿Existen condicionamientos en el centro que pueden determinar las trayectorias educativas de las y los estudiantes en forma diferente? ¿Qué diferencias tienen para unos en relación a los otros?
7. ¿Quiénes abandonan más y por qué? ¿Tienen motivos diferentes varones y mujeres?
8. En general, ¿qué postura tienen los docentes sobre la inclusión de mujeres en este curso?
9. ¿Existen políticas institucionales que introduzcan el tema de género en la educación técnica? A nivel del centro, ¿se realizan actividades concretas para trabajar la perspectiva de igualdad de género?
10. ¿Hay algo que desee agregar, alguna reflexión desde su práctica docente?

Muchas gracias.

iii. Pauta estudiantes

Centro Educativo:

Fecha de la entrevista:

Nombre del/la estudiante:

Edad:

Año y Curso:

1. ¿Dónde y con quiénes vives?
2. Actualmente, ¿realizas otra/s actividad/es además de estudiar? ¿Cuáles?
3. ¿Cómo y por qué decidiste cursar esta carrera? ¿Alguien te recomendó este curso?
4. ¿En tu casa alguien se dedica a la *construcción/informática/electro-electrónica*?
5. Y cuando decidiste hacer esta carrera, ¿qué opiniones recibiste de tu familia, amigos, conocidos? ¿Sentiste que te apoyaron?
6. Antes de hacer este curso, ¿hiciste otra carrera? ¿Alguna vez pensaste en hacer otra cosa que no fuese esto?
7. En tu vida como estudiante, ¿cuáles son las dificultades más importantes que sentís que has tenido que enfrentar?, ¿hay algo que destaque en este sentido?
8. De acuerdo a como te imaginaste que era la carrera, ¿hubo diferencias con lo que encontraste?
9. ¿Cómo te ves a ti misma/o como estudiante?
10. ¿Has tenido fracasos como estudiante? ¿Cuáles?
11. ¿Has tenido algún éxito en tu vida de estudiante? ¿A qué lo atribuis?
12. ¿Qué características personales crees que te favorecen para estudiar esta carrera y cuáles te perjudican?
13. En los grupos de estudio, ¿cómo se comportan los varones y las mujeres en el trabajo grupal? ¿Quién trabaja más? ¿Cómo se reparten las tareas?
14. Nombra tres nombres de quienes consideres tus mejores profesores. ¿Por qué?
15. ¿Cómo son tus compañeros/as? Si tuvieras que describir a tus compañeros/as, ¿qué características tienen?
16. ¿Cómo es la típica estudiante mujer en esta carrera? ¿Cómo se comporta? ¿Qué aspecto tiene? ¿Qué actitud tiene con los compañeros/as? ¿Qué cualidades tiene?
17. Cuando termines, ¿qué piensas hacer? ¿Cómo te imaginas que vas a estar dentro de cinco o diez años? ¿Tienes algún proyecto personal?
18. Cuando termines, ¿el hecho de ser mujer/varón te va a jugar a favor o en contra para conseguir trabajo? ¿Por qué?

Muchas gracias.