

EN UN UNIVERSO NEUTRO: ¿MUÑECAS O JUEGOS ELECTRÓNICOS?

*Graciela Cafferatta**

Resumen. Las sociedades democráticas garantizan igualdad de oportunidades escolares para todos sus integrantes, quienes deberían distribuirse aleatoriamente en carreras u oficios; esto se verifica en el sistema educativo en general, variando en áreas técnicas y tecnológicas, donde sorprende la escasa presencia femenina. Intentaremos dilucidar qué provoca ese alejamiento, el cual puede implicar mecanismos invisibles que conducen a las mujeres hacia otros destinos educativos. Estudiaremos un sector de la educación tecnológica, en la ex Universidad del Trabajo del Uruguay, analizando si la escuela, y otras instituciones socializantes, actúan como elemento reproductor de desigualdades, y cuáles factores inciden en esa reproducción. Desde una perspectiva cualitativa, arribamos a resultados útiles en la elaboración de mecanismos dirigidos a erradicar procesos reproductivos de diferenciaciones lesivas para un sector social, y cuyo resultado es el perjuicio de la sociedad toda.

Palabras clave: educación, género, informática, mixidad

* Licenciada en Sociología y se ha dedicado a la investigación en temas de educación, políticas educativas y género. Actualmente es asistente de investigación en el departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

... la «mujer natural» es una invención de los siglos XVIII y XIX; todas las evidencias de las nuevas ciencias humanas fueron movilizadas para ello. [...] Las categorías naturales son un artificio de construcción y perpetuación de la certidumbre. Ellas suprimen la furia cuestionadora de la modernidad, escondiéndola detrás del muro de la inmutabilidad. [...] Siempre existe la posibilidad, cuando es oportuno, de empujar las palancas escondidas, detrás del fatalismo de la naturaleza, para provocar algo en provecho propio. Después de todo, nosotros decidimos qué o quién es «naturaleza» —si es necesario, con ayuda de la ciencia—.

(Beck, 1998:118-19)

INTRODUCCIÓN

Considerando que la vida en las sociedades democráticas garantiza entre otras, la igualdad de oportunidades escolares para todos sus integrantes, su distribución, al decidirse por carreras u oficios, debería ser aleatoria. Sin embargo, tanto en universidades públicas y privadas, institutos, escuelas y otras instituciones educativas, se puede observar una mayor presencia de la mujer en aquellas áreas consideradas «tradicionalmente femeninas» que tienen que ver con la educación, las artes y los cuidados y/o servicios en tanto que, en las áreas técnicas y/o tecnológicas, así como en las de «ciencias duras», la presencia de «ellas» disminuye sensiblemente aumentando la de los varones. Existiría así, una constante en cuanto a la elección de carreras científicas y técnicas. Según Nicole Mosconi:

podemos decir que hay una tendencia generalizada al carácter mayoritariamente masculino de las carreras científicas [y que] [...] [e]n una sociedad occidental los saberes femeninos serían más bien los saberes literarios y lingüísticos y también los saberes terciarios, es decir, sobre las profesiones de servicio (1998:39).

A modo de ejemplo, en base a datos secundarios, citamos algunos números reveladores: al observar el Censo Estudiantil de 1999 realizado por la Universidad de la República, por sexo según servicio hallamos, en un total de 70.156 estudiantes, 43.926 mujeres (el 63% del total) y 26.230 varones (el 37%) lo que revela la feminización de la matrícula. Sin embargo, en una segunda mirada por áreas o por facultades, registramos entre los 5.436 estudiantes de la Facultad de Ingeniería 4.179 varones (77%) y 1.257 mujeres (23%). Algo similar ocurre en Agronomía donde la relación es de 69% a 31% respectivamente. Siete años más tarde, en 2006, ingresaron a la Universidad de la República 18.620 estudiantes, 11.875 mujeres (64%) y 6.745 varones (36%), es decir que se mantiene la feminización de la matrícula. Las áreas que exhiben una mayor presencia femenina son, como ya lo señaláramos, aquellas que tienen que ver con la educación, las artes y los cuidados y/o servicios (en Medicina los 1320 ingresos se repartieron en 919 mujeres (70%) y 401 varones (30%) observándose similar relación en Humanidades y Ciencias, Derecho, y Arquitectura). Las áreas científicas y tecnológicas, como era de esperar, están fuertemente masculinizadas (Ingeniería contó con 1077 ingresos: 874 varones (81%) y 203 mujeres (19%). Llamativamente, a la Facultad de Ciencias ingresaron más mujeres que hombres, entre los 1215 estudiantes ingresados 681 eran mujeres (56%) y 534 eran varones (44%), pero al observar las distintas licenciaturas que integran esta facultad, hallamos que carreras como Biología Humana, Bioquímica y Ciencias Biológicas exhiben una mayoría de mujeres, 74%, 68% y 65,5%, frente a una minoría de varones, 26%

32% y 34,5% respectivamente, en tanto las licenciaturas en Física y Matemáticas revelan una relación inversa: 71% y 56% de varones, frente una menor presencia femenina, 29% y 44% respectivamente. Lo mismo ocurre en las universidades privadas, a modo de ejemplo observamos la Universidad Católica, que en ese mismo año tuvo un ingreso mayoritariamente femenino –826 mujeres frente a 549 varones–, pero al acercarnos a las distintas carreras vemos que, de los 134 estudiantes que ingresaron a Ingeniería y Tecnología 117 eran varones (87%) y 17 eran mujeres (13%), en tanto de los 334 ingresados en Ciencias Humanas 231 eran mujeres (68%) y 108 eran varones (32%). Lo mismo ocurre en las áreas de Derecho, Ciencias Empresariales y Enfermería, exhibiendo esta última el mayor contraste (los 92 ingresos se reparten en 83 mujeres (90%) y 9 varones (10%)). Esta situación se repite en todas las instituciones¹.

Constataremos así en las últimas décadas, primero, una fuerte inversión en educación por parte de la mujer, «al punto que hoy han pasado a constituir en la mayor parte de los países un porcentaje muy alto de la matrícula universitaria» (Aguirre, 1998:112); segundo, que las preferencias femeninas estarían asociadas a tareas y valores tradicionalmente considerados femeninos pudiendo observarse «una cierta continuidad con el ámbito privado femenino y específicamente con las tareas domésticas y familiares desempeñadas por las mujeres» (Papadópulos y Radakovich, 2005:425).

En este escenario, y considerando que la tecnología impregna nuestro mundo contemporáneo abarcando todos los ámbitos y los seres humanos sin distinción de género (así como la variación sustancial en los roles desempeñados tradicionalmente por hombres y mujeres en nuestras sociedades occidentales, donde «ellas» han pasado a desempeñar entre otros el rol de «jefas de hogar», fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo xx con su incursión masiva en el mundo del trabajo) resulta llamativo el alejamiento femenino de aquellas áreas que podrían proporcionarle mayores posibilidades para obtener mejores empleos. En las zonas urbanas de nuestro país, entre 1988 y 1998, la tasa de actividad económica de las mujeres mayores de 14 años aumentó 9 puntos, en tanto la masculina se mantuvo estancada destacándose además la permanencia de las mujeres casadas en las actividades económicas, algo inusual años atrás (Aguirre, 1998).

Por otra parte, «la incorporación de la mujer al mercado de trabajo [...] hace que ésta deba conciliar de pronto la responsabilidad doméstica con el trabajo remunerado» (Iens, 1997:69), un motivo más para esperar que «ella» trate de formarse en aquellas áreas que le permitirían obtener mejores empleos y remuneraciones, optimizando así su esfuerzo.

Desde esta óptica, y considerando la importancia que tiene la incorporación de la mujer al empleo y a la educación, resulta fundamental la formación técnica y tecnológica por ser ésta una de las áreas que brinda mejores oportunidades de empleo. Esta incorporación de la mujer para que fuera efectiva, debería realizarse en iguales condiciones en que se cumple la del hombre, para lo que resulta medular eliminar la discriminación de género.

La educación técnica en el Uruguay, se concentra mayoritariamente en el Consejo de Educación Técnico Profesional (ex UTU, en adelante CETP), que naciera a fines del siglo XIX como un correccional para niños con problemas disciplinarios y «aún para homicidas», lo que explicaría su fuerte tradición masculina y su marcado sesgo socio-económico-cultural; con el tiempo la escuela fue perdiendo su carácter correctivo incorporando en 1917 cursos para mujeres. En los noventa, en el marco de las reformas

1 Datos extraídos de la página web del Ministerio de Educación y Cultura. Anuario Estadístico 2006. <http://www.mec.gub.uy>

educativas, el CETP incorporó los Bachilleratos Tecnológicos (en adelante BT) cuyo plan de estudios incluye un Tronco Común (con asignaturas comunes a todas las especialidades), un Área Tecnológica (con asignaturas específicas de cada especialidad) y un Módulo de Orientación Ocupacional, destinado a facilitar la vinculación del egresado con el mundo laboral. Al egresar de esta modalidad, los/las jóvenes quedan habilitados/as para ingresar al mercado laboral como «Bachiller Auxiliar Técnico» y/o para continuar estudios de nivel terciario.

Esta investigación fue realizada en el CETP, en donde sospechamos que, si bien la matrícula ha crecido como en todo el sistema educativo, al acercarnos por áreas, en las técnicas y/o tecnológicas se mantiene la situación observada en el resto del sistema educativo: una ínfima presencia de la mujer. Resulta más significativo el estudio del BT de «Mantenimiento y Procesamiento Informático» (en adelante BT de Informática) en particular, puesto que la informática es un área tecnológica nueva que, por lo tanto, no cuenta con una «tradición masculina» aunque sí se imparte en una institución que ostenta una fuerte tradición en ese sentido, y un marcado sesgo sociocultural.

Según datos del CETP, en 1998, al clasificar el universo por sexo en función de la orientación, se encontraron marcadas diferencias, pues «mientras que Agraria, Informática, Termodinámica y Electrónica son orientaciones casi completamente masculinas (87% varones en promedio), en Química y en Administración predomina el sexo femenino con aproximadamente el 61% del alumnado» (Bachilleratos Tecnológicos, 1997/1999: 103). Redondeando la idea que refuerza nuestra hipótesis, presentamos datos sobre los egresos del BT de Informática al 31 de diciembre de 2002, proporcionados por el Centro de Cómputos del CETP.

EGRESADOS			
AÑO DE EGRESO	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
1999	1	0	1
2000	29	6	35
2001	46	5	51
2002	24	2	26
TOTAL EGRESOS	100 88,5%	13 11,5%	113 100%

Es así que, en el BT de Informática (área que no contaría con «tradición masculina») la población no se distribuye aleatoriamente sino que, por el contrario, esta carrera cuenta con un ínfimo número de mujeres frente a una abrumadora presencia masculina. El alejamiento de la mujer de áreas como ésta, por un lado, representa para ella un perjuicio importante, sobre todo al momento de incursionar en el mercado laboral, puesto que de acuerdo a los nuevos roles asumidos por «ellas», ésta sería una de las áreas que les brindaría excelentes posibilidades para obtener mejores empleos y mayores salarios; por otro lado, no se entiende tal alejamiento luego de constatar su incursión masiva en el mundo laboral e intelectual.

En las páginas siguientes, vemos cómo las socializaciones primaria y secundaria inciden en la construcción cultural de género desechando la categoría «naturaleza», que construye y perpetúa certidumbres (Beck, 1998). Desde una perspectiva teórica, a través de Peter Berger y Thomas Luckman, Mosconi, Marina Subirats, Adira Amaya Urquijo y

Marina Yagüello, revisamos conceptos como: aprendizaje, herencia, sexo, género, mixidad, estereotipos. Señalamos cómo, mediante una colaboración no intencional, las instituciones de socialización primaria y secundaria coadyuvan en la reproducción de desigualdades que afectan a determinado sector de nuestra sociedad, y de qué manera ese mismo sector participa en tal reproducción observando el modo en que el dominado participa de la ideología del dominador. Creemos medular la inclusión de la perspectiva de género que atravesase transversalmente un mundo aparentemente neutro, fundamentalmente aquellas áreas que, sin «tradición masculina» revelan un fuerte sesgo en ese sentido pues ¿qué significado tiene «sin tradición masculina» en un mundo androcéntrico, hecho a la medida del hombre y teñido de una falsa neutralidad?

Vamos a utilizar un diseño de corte cualitativo, aplicando observación y entrevistas; realizando finalmente algunos hallazgos y conclusiones interesantes, que no consideramos ni definitivas ni cerradas.

EL ALEJAMIENTO DE LA MUJER DE DETERMINADAS ÁREAS:

¿ES «NATURAL»?

No es nuestra intención negar las diferencias entre hombres y mujeres, porque efectivamente somos diferentes, así como son diferentes los hombres entre ellos y las mujeres entre ellas, diferencias de las cuales surge nuestra riqueza. El problema se presenta cuando, al interpretar esas diferencias, se las «jerarquiza» y se las «naturaliza», no refiriéndonos a las diferencias biológicas sino a las generadas por los modos de socialización. Para Ulrich Beck (1998), la cuestión de que esas diferencias «naturales» expliquen la situación de la mujer en la sociedad pertenece a una concepción de la modernidad.

Rescatando la idea de «naturaleza» como una construcción social –que nace con cada individuo, fortaleciéndose durante cada una de las diferentes etapas de la vida– nos preguntamos: ¿qué lleva a las mujeres a colaborar en la construcción de estructuras que, en definitiva, se vuelven en su contra? En este sentido, Beck explica que «una sociedad en la que hombres y mujeres tuvieran los mismos derechos, sería una modernidad diferente. [...] [Q]ue se hayan construido muros para evitar esto [...] con la activa colaboración de las mujeres, es otro tema» (1998:154). Descubrir que tales características (atribuidas a las mujeres como naturales y por lo tanto inamovibles) son asignaciones culturales «nos devuelve la conciencia sobre el potencial transformador que todos y todas tenemos: lo que los seres humanos hemos creado, los seres humanos podemos cambiarlo» (Díaz, 1998:3).

¿RESPONDE A CAUSAS CULTURALES O GENÉTICAS, AL APRENDIZAJE O A LA HERENCIA?

Según Amaya Urquijo (2000), las cosmologías de las tribus arcaicas concebían al hombre y a la mujer como participantes, ambos, de «lo masculino» y de «lo femenino», es decir que, en cada individuo, estaban presentes ambas facetas y cada uno podía asumir una o ambas. Algunos autores contemporáneos, como Robert Stein (psicoanalista jungiano), han retomado este hilo conductor, formulando nuevas hipótesis que sostienen que, para

aquella conciencia arcaica, lo creativo se encontraba en la continuidad que cada individuo diera a sus facetas masculina y femenina. «Lo que tratan de mostrar estos autores y autoras es que hubo épocas en la historia de la humanidad en las que no se produjeron diferenciaciones y donde mujeres y hombres podían participar en ambos mundos» (Amaya Urquijo: 2000:9).

Berger y Luckman distinguen dos tipos de sociedades: monopolísticas y pluralistas. En las primeras hallan un grupo social asociado al poder político que tiene el monopolio de la teoría pura y en cuya elaboración las mujeres no tienen cabida; los hombres controlan el acceso al saber porque administran los mitos y la transgresión del interdicto sobre el saber mítico se castigaba con la muerte. Las mujeres eran excluidas del profundo saber teológico y de las teorías puras no pudiendo predicar ni enseñar.

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

Según Emile Durkheim, cuando un individuo se integra a la vida obviando las diferencias fisiológicas y el rol cumplido en la reproducción, ese individuo sólo aporta su naturaleza de tal. Por lo tanto es imprescindible que en ese terreno virgen, del ser «egoísta y asocial que acaba de nacer», cada generación construya un ser capaz de vivir en sociedad. «Esta es en esencia la labor de la educación [...] La educación ha creado en el hombre un ser nuevo» (1990:65). La creación de ese ser nuevo es privilegio del humano, puesto que el animal no es capaz de crear, actúa por instinto, tiene conductas rutinarias y la cría no aprende nada que no hubiera descubierto por su propia experiencia. De esta forma, reafirmamos que las aptitudes diferentes de hombres y mujeres son aprendidas y no heredadas.

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

SEXO Y GÉNERO ¿CONCEPTOS SIMILARES? ¿CUÁNTO INCIDE LA DIFERENCIA DE SEXO Y CUÁNTO LA DIFERENCIA DE GÉNERO?

Es importante, al hablar de género, seguir la advertencia de Rosario Aguirre (1998) evitando el «peligro de la simplificación» pues, a pesar del avance en la construcción de un corpus consistente de conocimientos, ocasionalmente se cae en la utilización abusiva o perversa del concepto de género «utilizándolo como un término y no como un concepto»(42); esto se observa en algunos estudios macrosociales sobre mercado de

trabajo, educación u otros aspectos en los cuales a la desagregación por sexo de diferentes variables se la denomina desagregación por género, pero sin haber incorporado la nueva categoría al análisis «y por lo tanto sin develar las construcciones sociales relacionadas con las diferencias observables entre hombres y mujeres» (42).

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

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

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

El término «sexo» tiene que ver con la diferencia entre macho y hembra desde el punto de vista biológico, es decir con el desarrollo de órganos sexuales diferentes, única diferencia basada en la naturaleza, puesto que los caracteres sexuales «secundarios» no son invariantes de uno u otro sexo, varían entre razas y entre individuos, aún del mismo sexo. Pero los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo; sobre la base biológica se construye la identidad genérica que tiene una naturaleza de carácter social. El término «género» ubica entonces la cuestión en lo sociocultural (Subirats en Lomas, 1999).

Sobre la base de las diferencias anatómicas y del papel cumplido en la reproducción, la sociedad ha asignado características y funciones diferentes a hombres y mujeres. Esta diferenciación ha servido de base para la organización social, pero también para realizar deducciones que son interpretaciones arbitrarias, creaciones culturales acerca de lo que pueden y no pueden ser y de lo que pueden y no pueden hacer, tanto los hombres como las mujeres en la sociedad. Para Pierre Bourdieu (2000) el sexismo es un esencialismo difícil de desarraigar que busca atribuir diferencias sociales –construidas históricamente– a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen todos los actos de la existencia. Pero tales diferencias, en tanto creaciones culturales, no son irreversibles ni determinantes fijas de la naturaleza sino, por el contrario, son relativas y modificables, aunque no fácilmente modificables.

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

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

LA MIXIDAD, ¿FAVORECE EFECTIVAMENTE A LA MUJER?

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

En cuanto a las observaciones realizadas en clases mixtas, se pone de manifiesto en los docentes, tal vez sin que éstos sean conscientes de ello, la mayor interacción con los varones que con las niñas, es decir: interrogan más a los varones y también prestan mayor atención a sus interrogantes que a las de las niñas. La niña pasa a ser ese alumno «invisible» que siempre hay en clase; también recuerdan más los nombres de ellos, afirmando en ocasiones que «los varones son más vivos, más dinámicos en la clase». Los ven como individuos, mientras que las nenas son, como dijo una docente, “todas iguales” (Mosconi, 1998:60). Se ha comprobado que los docentes esperan rendimientos escolares diferentes según el sexo de los alumnos: si son mujeres, éstas «hacen lo que pueden» y, si obtienen un buen rendimiento, es debido al estudio y a la obediencia de las normas escolares. Si, por el contrario, son varones, éstos «nunca hacen todo lo que pueden» y si aprueban es debido a su capacidad intelectual, la que indirectamente le están negando a las mujeres. Pero no sólo los docentes tienen esta percepción, ella existe también entre los/las alumno/as.

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

Al crearse la mixidad, se adujo buscar el beneficio de las mujeres. Sin embargo, según Mosconi (1998), estudios hechos en Inglaterra y Alemania aseguran que, en las escuelas mixtas, el rendimiento de los varones es más alto que en aquellas instituciones de varones solos, en tanto que las mujeres tienen un mayor rendimiento en escuelas de niñas que en escuelas mixtas; estos resultados serían comunes a la mayoría de los países de occidente.

¿EDUCAMOS PARA LA IGUALDAD?

La educación para la igualdad no es un acto espontáneo, ni de «buena voluntad», entre educadores y educandos sino que requiere una labor intelectual y emocional, sensible, diferente, rigurosa y planificada. Según Adriana Marrero (2002) la distinción entre el «currículo manifiesto» (planes y programas) y el «currículo oculto» que subyace al anterior (lo que no se dice, lo que se omite) ha colaborado a iluminar el modo en que operan los mecanismos de reproducción de desigualdades dentro del aula. Se educa tanto por lo que se dice como por lo que no se dice; de modo que educar en la igualdad a niñas y varones no es un discurso neutro sino «una acción que interviene directamente en las pautas culturales que niñas y niños traen ya al ingresar en el sistema educativo. [...] En la práctica docente, no sólo se enseña a leer y escribir, se transmiten también valores y jerarquía» (Celiberti, 1997:149-50) y estas pautas se expresan tanto en los grandes contenidos educativos como en la cotidianidad. Todos nosotros y, por ende, también el cuerpo docente tenemos incorporadas estas pautas, por ello no es sencillo identificar en qué momento éstas se proyectan en lo que esperamos de cada mujer o de cada varón de la clase. No hablamos de una discriminación como acto voluntario, sino de un sistema de valores culturales interiorizados en nuestra experiencia vital y que pueden por lo tanto ser modificados. Pero, para que esa modificación sea posible, será necesario abrirse a la revisión de pautas discriminatorias e incorporar la perspectiva de género, lo que implica la revisión de contenidos y estrategias metodológicas específicas.

Existirían elementos que indican que una relación pedagógica más democrática favorecería a los más privilegiados, pues «ellos saben cómo dominar una situación de “laissez faire”» (Bourdieu, 1997:169) al hallar en la escuela un ámbito conocido, donde tanto el lenguaje como los valores son los imperantes en su medio social; a la inversa, la relación pedagógica autoritaria es más favorable, tanto para los hijos de las clases dominadas como para aquellos alumnos en cierta forma segregados por el sistema debido al género, etnia u otros motivos. Para ellos, la escuela sería un territorio desconocido, a menudo hostil, respecto a su cultura de origen, «por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado» (Subirats en Lomas, 1999:21). El objeto del sistema educativo no es tampoco «este niño» o «esta niña», sino la abstracción «el niño», el que tratado aparentemente con toda igualdad termina, sin embargo, con personalidades y niveles de rendimiento escolar muy diversos. Resulta entonces fundamental no confundir la democratización en cuanto a la igualdad de oportunidades de ingreso con la democracia en la relación pedagógica (Bourdieu, 1997).

EN NUESTRO PAÍS

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

técnica en profesiones también tradicionalmente femeninas» (Aguirre et al., 1993: 52). Efectivamente, existe una diferenciación por sexo, relacionada con los papeles que tradicionalmente se le asignan a la mujer, que tiene que ver más con los procesos de socialización de niñas y varones, que es donde se produce el reparto de funciones sexuales, que con los obstáculos en el acceso a las carreras.

En los últimos tiempos ha habido un gran avance en la adquisición de educación formal por parte de las mujeres, sobre todo a nivel terciario. En este sentido, y según Marrero (2002) es probable que sectores desfavorecidos de la sociedad, las mujeres en este caso, recurran a mecanismos meritocráticos que les permitirían obtener, tanto la acreditación formal como las herramientas necesarias para superar condiciones estructurales adversas. Estudios realizados por Marrero (1998) no revelan falta de reflexión por parte de las mujeres acerca de su futuro y las dificultades a enfrentar en su inserción laboral, o de las inequidades subyacentes. Tampoco aparece la cuestión de género como instancia problemática y generadora de desigualdades, lo cual resulta muy significativo.

El notorio aumento del número de jefas de hogar, evidencia la urgencia en aumentar también la capacitación de las mujeres para el mejor acceso al mercado laboral; en este sentido creemos que la capacitación técnica y tecnológica es fundamental a la hora de conseguir trabajos mejor remunerados.

GÉNERO Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Según María Ángeles Espinosa, Esperanza Ochaíta y Almudena Espinosa (1999), aún sin que existan diferencias institucionalizadas en la educación respecto al género, hay numerosas investigaciones que revelan la existencia de estructuras que colaboran en el mantenimiento de las desigualdades. Se detectan sesgos a la hora de elegir asignaturas optativas y cierto tipo de estudios. Los alumnos manifiestan, en su enorme mayoría, inclinación hacia las matemáticas, los estudios técnicos y la mecánica, electrónica y autotrónica; por el contrario, las alumnas muestran una preferencia hacia las letras, el arte, las ciencias humanas en general y la enfermería, puericultura, peluquería, etc.

No se ha constatado que las diferencias mencionadas sean consecuencia del fracaso de las alumnas en las disciplinas de contenido más técnico, más bien parecería que obedecen a una elección personal resultante de una combinación de factores procedentes tanto del contexto escolar como de otros contextos de socialización, en los cuales se hallan inmersos mujeres y varones por igual, tales como expectativas familiares, influencia de los medios de comunicación u otros. Esto respondería a la oposición entre los estereotipos masculinos y femeninos, cuyo peso es muy fuerte «y sigue siendo muy fuerte en el momento de elección de una carrera o profesión» (Aguirre y Batthiány en Lema, 2000:92). Para Yagüello (en Lomas, 1999) el estereotipo responde al esquema de «dominación-sumisión» que se ha querido imponer como «natural», y sería una forma de caricatura, pudiendo caricaturizarse sólo aquello que de alguna manera existe, o es percibido como tal en la sociedad.

Durante la socialización primaria y, más aún, en la secundaria los niños y las niñas son adiestrados en la acentuación de las diferencias sexuales (vestimenta, comportamiento, lenguaje). La transgresión de esos códigos masculinos y femeninos es mal vista; sin

embargo cada vez es más aceptada la transgresión de una mujer con comportamientos masculinos que a la inversa observándose aquí un contraste con las demás relaciones de desigualdad, pues

aunque el blanco puede adoptar ciertos rasgos de la cultura negra [...] la transgresión inversa se ve con desprecio: el negro imita al blanco, el obrero imita al burgués, de la misma manera que la mujer imitaba al hombre. Quizá sea porque las mujeres no tienen todavía una identidad cultural autónoma (mientras que la cultura negra y la cultura popular sí la tiene) (Yagüello en Lomas, 1999:111-12).

No es posible desconocer los estudios que ponen de manifiesto «la existencia de barreras explícitas e implícitas tanto de tipo social como de tipo estructural, que dificultan el acceso de las alumnas a esta área de conocimiento» (Espinosa et al., 1999:173). Entre las barreras implícitas deben considerarse las «micro desigualdades», conjunto de comportamientos que separan a un individuo en función de características inmutables e involuntarias (sexo, raza, edad) creando un entorno que afecta su rendimiento. Estos comportamientos de exclusión tan insignificantes, pasan inadvertidos por ser menos obvios y más difíciles de reconocer que los obstáculos formales pero, al acumularse, «crean un clima hostil que disuade a las mujeres a ingresar o permanecer en las carreras científicas y tecnológicas» (Kochen et al., 2001:37). Todo esto es interpretado como una falta de interés o, peor aún, como una falta de capacidad para afrontar estos estudios por parte de las mujeres. Estas «barreras» sólo pueden ser eliminadas mediante una intervención consciente y sistemática por parte de la escuela así como de otros medios de socialización, orientada a eliminar aquellas desigualdades entre hombres y mujeres. Esas desigualdades que responden a construcciones culturales, no permiten el total desempeño de los individuos operando como trabas para el logro de una sociedad más justa y equitativa, conduciendo a ahondar en los hechos las diferencias que se desmienten en la teoría.

FORMULACIONES HIPOTÉTICAS

Cuando la mujer elige una carrera o capacitación técnica «tradicionalmente masculina» será desvalorizada por ocuparse de actividades que «no son para ella», hallándose en minoría frente a una abrumadora mayoría de varones quienes, al sentir invadido su territorio, intentarán desmoralizarla. Esto comienza en la etapa de los juegos, sigue en la escuela extendiéndose al nivel de estudios secundarios y terciarios si los hubiera y culmina en el ámbito laboral. Los varones, por el contrario, muy raramente se interesan por el territorio femenino que, como tal, es siempre desvalorizado. Suponemos entonces que las mujeres del BT de Informática se sienten discriminadas por sus compañeros varones y por los docentes al tratar de irrumpir en un área que, aún sin tradición masculina, es considerada como tal o como no interesante para la mujer.

La mujer, desde su socialización primaria, es estimulada, a diferencia del varón, para la contemplación más que para la acción; desde la etapa de los juegos hasta la educación cotidiana informal que recibe, todo está orientado a un comportamiento diferente al del varón. Aún en contacto con hermanos varones, lo cual le permite desde el inicio de la etapa lúdica participar en juegos y actividades masculinas –y aún disfrutando de ellas– sentirá

que es diferente de aquéllos, no sólo desde lo biológico sino desde sus capacidades, aptitudes y posibilidades. Esto se extenderá a su educación primaria y a la secundaria. Nuestra presunción es que las alumnas del BT de Informática se sentirán valoradas más por su capacidad de esfuerzo y dedicación que por su capacidad intelectual, sintiéndose discriminadas en ciertas oportunidades tanto por parte de sus compañeros varones como de los docentes. Esperamos que el discurso de las adolescentes explicita esa diferenciación y se construya en el sentido de revertir tal situación.

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

OBJETIVOS Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Pretendemos dejar de manifiesto la existencia de una colaboración implícita, no intencional, por parte de las instituciones de socialización primaria y secundaria (la familia y la escuela en este caso) en la reproducción de desigualdades que afectan directa y profundamente a un sector de la sociedad; recabar y proveer información confiable y pertinente, de utilidad para la toma de decisiones en cuanto a la elaboración de nuevos proyectos educativos o a la reforma de los ya existentes, orientados a la equidad de género. Asimismo deseamos específicamente: a) contribuir a la inclusión de la perspectiva de género, en el área tecnológica particularmente, asumiendo que su ausencia perjudica directamente a uno de los sectores de nuestra sociedad; la experiencia, tanto nacional como internacional, indica que si no se tiene presente y se define como pauta educativa y como objetivo específico, no es posible que ésta impacte en el sistema educativo; b) pretendemos favorecer la erradicación de aseveraciones tales como «las mujeres no sirven para...» (en los puntos suspensivos se leería: las ciencias, las matemáticas, la tecnología, etc.) convencidas de que esas aseveraciones estarían incidiendo negativamente en las orientaciones elegidas por las adolescentes.

Hemos utilizado una estrategia de corte cualitativo; el trabajo de campo, realizado en el BT de Informática de la Escuela del Buceo del CETP, constó de dos observaciones en aula, tipo «bitácora», dos entrevistas abiertas y en profundidad a informantes calificados (docentes y/o técnicos que participaron en la elaboración de los planes y los programas de estudio del BT de referencia y en la selección de los docentes de las asignaturas específicas) y diecinueve entrevistas en profundidad y semiestructuradas (sometidas al «efecto saturación»): quince realizadas a adolescentes mujeres que optaron por el BT de Informática y cuatro a docentes y/o técnicos, que dictan las materias del área.

CONCLUSIONES

1. El alejamiento de la mujer de la educación técnica y tecnológica, y las consecuencias que esto tiene para ella, han sido el motor de este estudio. Hemos constatado una fuerte masculinización de la matrícula del BT de Informática resultando más que elocuente la evidencia empírica recogida. Entre las causas que dan cuenta de ese alejamiento, estarían las decisiones personales, pero fundamentalmente las instituciones de socialización primaria y secundaria, que ciertamente influyen en esa toma de decisiones que aparecen como personales, así como en la construcción de las «micro desigualdades». Los motivos de tal alejamiento, cualesquiera que ellos sean, nunca deben ser vistos como «naturales», sino más bien como construcciones a partir de una forma de ser y de estar en el mundo.

Aunque lo que intentamos aquí es rescatar la idea de «naturaleza» como construcción social, es inevitable interrogarnos sobre el motivo que lleva a las mujeres a colaborar en la construcción de estructuras que, en definitiva, se vuelven en su contra. Descartamos el «instinto natural», puesto que las predisposiciones innatas en el individuo, según Durkheim (2003), son generales y muy vagas. Los «instintos naturales» (conservación, sexual, maternal, paternal) son impulsos en una dirección, pero los medios por los cuales esos empujes se actualizan, cambian de un individuo a otro dejando espacio para los tanteos, la acomodación personal y, en consecuencia, para la acción de causas que sólo pueden hacer sentir su influencia después del nacimiento. Entre esas causas observamos la familia y la educación, no como las únicas, pero sí como algunas de las más relevantes en cuanto a influir en los individuos que llegan al mundo. Rechazamos entonces que la mujer se aleje de la tecnología «naturalmente» o «por algún instinto natural».

Observando las investigaciones antes citadas, realizadas en grupos de recién nacidos de los cuales se desconocía el sexo al que pertenecían, caeremos en la cuenta de que la construcción de «naturalezas» surge con el nacimiento de cada individuo, y se va fortaleciendo a través de todas y cada una de las diferentes etapas de la vida y de todos aquellos ámbitos en los que deba desenvolverse.

2. Es significativo el énfasis de las adolescentes, en el sentido de no sentirse objeto de trato diferente ni de discriminación por su condición femenina, a pesar de hallarse en un ámbito tradicionalmente masculino. Existe en «ellas» la expresión generalizada en cuanto a la actitud de aceptación e integración mantenida por sus condiscípulos varones para con ellas. Aún en aquellas que ven alguna diferencia en el trato por parte de los varones, tropezamos inmediatamente con expresiones de tolerancia que justifican ese comportamiento, por entender que se trata de un ámbito en el cual los varones, condiscípulos o docentes, están acostumbrados a tratar mayoritariamente con varones.

Encontramos cierta valoración positiva del mundo masculino y cierta desvalorización del mundo femenino, destacándose dos elementos desde la etapa de los juegos infantiles: a) resistencia por parte de las jóvenes a aceptar que disfrutaban jugando a las muñecas, como si ello fuera vergonzante, de manifiesto en afirmaciones como: «yo no era mucho de las muñecas [...] jugué a las muñecas hace mucho tiempo, creo que hasta los 11 años, hasta que entré al liceo» (Cafferatta, 2006:28); b) resignación, prestándose a jugar según los intereses de los varones, sin intentar revertir esa situación: «no los iba a poner a jugar a las muñecas porque no iban a querer» (16). Ya en la pubertad se observa cierto orgullo, tanto al ser aceptadas por el universo masculino, al cual son integradas

por sus compañeros «como si fuera uno más» (29) así como por aquellos docentes que las tratan «como si fueran todos chiquilines» (56) como por tener entre sus amistades más amigos varones que amigas mujeres, «llevándose» mejor con aquellos que con éstas.

Hay casi obstinación en el discurso de las mujeres en no aceptar el hecho de que son discriminadas; parecen disculparse por padecer lo que en realidad resulta un perjuicio para ellas. De este modo, la discriminación sería considerada como una suerte de «culpa» para quien la sufre. Esto revela la dificultad para abstraerse a la fuerza del orden masculino universal, pues el orden social funciona como una enorme máquina simbólica «que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya» (Bourdieu, 2000:22). El adaptarse a una posición dominada, es una forma de aceptar esa dominación; resulta central entonces que estas mujeres justifiquen y acepten como válido cualquier trato diferencial del cual sean objeto y valoren positivamente el hecho de ser tratadas como «uno más», por condiscípulos y docentes.

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

3. La opinión generalizada y reiterada de los docentes acerca del aporte que hace la mujer al grupo (catalizador, equilibrante, etc.) responde al estereotipo femenino. Sin embargo, podría hacerse aquí una lectura diferente en cuanto a que el carácter androcéntrico del mundo en que vivimos, en tanto facilita el desenvolvimiento del varón obstaculiza el de la mujer en determinadas áreas. Entonces el esmero, la aplicación y la obtención de un título que acredite sus saberes serían estrategias halladas por la mujer para enfrentar aquellos obstáculos, insalvables de otra forma. Las adolescentes entrevistadas manifiestan su opinión positiva del BT de Informática, cuya elección habría estado sustentada por: a) el contacto más directo con las materias que tendrán a nivel universitario; b) la, a su juicio, muy buena preparación para el mercado laboral; c) la obtención a corto plazo de un título, logro que aparece con fuerza en sus expectativas, y ejemplificamos con algunas de sus expresiones: «preferí venir acá, porque de última, salís con trabajo ¿no? Te dan un título de técnico, y es bueno» o «me interesa más que nada [...] llegar a tener un título [...] porque acá sin un título no hacés nada» (en Cafferatta, 2006:16).

Es ineludible la referencia a la «meritocracia» perseguida por la mujer: el título, la acreditación de sus saberes, le permitiría el ingreso a determinados ámbitos, que de otra forma le estarían absolutamente vedados. Así, particularmente en el área en estudio, la obtención de un título que acredite sus saberes como «técnica» podría abrirla las puertas por las que el hombre puede pasar cómodamente, aún sin ningún crédito. De ello tenemos ejemplos cotidianos: en cualquier oficina en que se detecte algún problema con un PC, comúnmente se pide ayuda a algún compañero varón, difícilmente se recurrirá a alguna compañera mujer, salvo que ella sea analista, programadora, ingeniera o técnica.

4. Habitamos un mundo masculino en el cual el dominio masculino no necesita justificación. Según Bourdieu (2000) el ser dominado no puede pensarse ni pensar al dominador sino con los mismos instrumentos que tiene en común con éste. Los dominados, entonces, aplican a todos y a sí mismos esquemas de pensamiento impensados, fruto de la incorporación de las relaciones de poder que se construyen desde la misma óptica de los que afirman su dominio haciéndolas aparecer como «naturales». El efecto del dominio simbólico es ejercido desde el «habitus», donde se encuentra inscripta la relación de dominio, casi siempre en condiciones de inaccesibilidad para la conciencia reflexiva y los controles volitivos.

Para Marrero (2002), en la escuela todo lo que «vale la pena saberse» se enseña «en clave masculina», tanto asignaturas curriculares como modales, actitudes e intereses que corresponden «naturalmente» a cada sexo, como el valor relativo de cada uno de ellos. Paralelamente, los contenidos curriculares refuerzan la creencia en la vigencia real de la igualdad de oportunidades, lo que sin embargo no se traduce en la igualdad de recompensas. La escuela reforzaría así la convicción de que «unos, y no otras merecen».

El calificativo de «natural» dado a las diferencias que se niegan institucionalmente enciende una luz de peligro, porque la «naturaleza» no es ni buena ni mala, inexorablemente ella es proveyendo permanentemente de verdades indiscutibles en función de la necesidad. La categoría de «natural», al contrario de volverse obsoleta, gana espacios, tornándose seductora como antídoto de una certidumbre científica, técnicamente reproducible. Pero esto no encarna una visión pesimista sino una advertencia que debe considerarse seriamente (Beck, 1998).

Una conclusión razonable es, entonces, la imprescindibilidad de poner de manifiesto aquellos elementos que trabajan encubierta y subterráneamente como única forma de comenzar el final de los mismos y que sólo se hacen visibles como «destino».

5. Al responder a las feministas italianas, sobre «cambiar el orden simbólico», Maite Larrauri (en Lomas, 1999) propone evitar el discurso que refuerza la idea de sometimiento, desdicha y maltrato de la mujer, puesto que ello inspiraría un deseo de no ser mujer, o de ser varón, ya que a él le ha tocado la mejor porción del pastel de la vida. Ese deseo de no ser mujer daría cuenta de expresiones de algunas de nuestras entrevistadas que afirman tener más amigos varones que amigas mujeres, o la auto referencia de otra adolescente, como «la loca, la machito del grupo» (Cafferatta, 2006:69). Resulta muy difícil imaginar siquiera lo opuesto, es decir, la auto referencia de un varón como «el loco, el hembrita del grupo». No existieron manifestaciones que valoraran positivamente lo femenino como pares opuestos: alto-bajo, lindo-feo y sin que significara la desvalorización del contrario. Como dijimos antes, estamos en un mundo masculino en el cual la visión androcéntrica se impone como neutra sin necesidad de enunciarse en discursos legitimantes (Bourdieu, 2000) en tanto lo femenino es caracterizado explícitamente. Recién en los setentas se produjo la revelación del carácter «falsamente neutro-universal» dado a un mundo diseñado a la medida del varón pero pretendidamente válido para ambos sexos (Piussi en Lomas, 1999) al cual la mujer debería incorporarse y adaptarse, dada la supuesta neutralidad de aquél.

Nuestros resultados constatan una valoración positiva de ese mundo masculino; y aunque las transgresiones de un universo a otro son mal vistas, es cada vez más aceptada la transgresión de la mujer hacia lo masculino, nunca a la inversa. Por otra parte, y como dijéramos antes ¿quién querría incursionar en el mundo de los más desfavorecidos?

6. Afortunadamente «la mixidad hoy se investiga» (Mosconi, 1998:75) pues dudamos fuertemente acerca de su beneficio, aunque su creación habría buscado el beneficio de las mujeres para que tuvieran acceso al mismo nivel escolar, con lo cual ¿quién podría estar en desacuerdo? Sin embargo, surge una pregunta insoslayable: ¿es posible acceder al mismo nivel mediante los mismos métodos cuando tanto la socialización primaria como la secundaria de la mujer están orientadas en sentido diferente a las del varón? A pesar de la falta de tradición masculina en la informática, el corte de género, según un docente, se percibiría desde «lo técnico» en el sentido de que las mujeres pueden tener problemas en las materias técnicas porque ellas «no tienen contacto con lo técnico» (Cafferatta, 2006:93). Reiteramos la interrogante sobre la posibilidad de acceder a iguales niveles partiendo de orígenes diferentes, puesto que una socialización primaria y secundaria, diferente para el hombre que para la mujer, confluirá necesariamente en individuos diferentes en cuanto a su posición en el mundo, con diferentes oportunidades y resultados, todo lo que redundará en perjuicio de uno de los dos sectores, el femenino en este caso.

La equidad entre hombres y mujeres es una meta posible de ser alcanzada sólo a través de un proceso que deberá contar con la participación del ámbito educativo fundamentalmente. Una sociedad donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades, particularmente la igualdad de oportunidades escolares, debe pasar por una educación no discriminatoria. En este sentido, pensamos que la única forma de comenzar a superar la discriminación es su explicitación en aquellos ámbitos en los cuales aún se niega su existencia, entendiendo la imposibilidad de superar aquello que no existe. Reiteramos nuestra convicción sobre lo neurálgica que resulta la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas del sistema educativo, para lo cual es imprescindible la revisión de contenidos y estrategias metodológicas a fin de acceder a la revisión de pautas que, aún sin intencionalidad, resultan discriminatorias para las mujeres.

Nuestra incredulidad sobre los beneficios de la mixidad está sustentada, tanto por las investigaciones internacionales (Mosconi, 1998) como por la evidencia empírica aquí recogida. Sin proponer un salto hacia atrás, nos parece acertada una evaluación del rendimiento de las mujeres y de los varones, en grupos mixtos por un lado, y en grupos no mixtos por otro. Sospechamos que la realización de una experiencia piloto orientada a la investigación de los beneficios, perjuicios o neutralidad de la mixidad podría resultar muy reveladora.

Queremos recordar que no hay nada institucionalizado de derecho que establezca diferencias en perjuicio de la mujer, contra lo cual haya que luchar. «[E]l obstáculo para realizar un mundo en el que las mujeres ocupen un puesto de primera en todas las facetas de la existencia ya no está lejos en las leyes pero sigue en las cabezas» (Larrauri en Lomas, 1999:40).

BIBLIOGRAFÍA

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (CETP) (Universidad del Trabajo del Uruguay). *Bachilleratos Tecnológicos*. ANEP. 1997-1999.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (ANEP). www.anep.edu.uy
- AGUIRRE, Rosario y Karina BAITHYÁNY. «Género, ciencia y tecnología: ¿una nueva mirada al interior de la ciencia?» en LEMA, Fernando (ed.) *Pensar la ciencia: los desafíos éticos y políticos del conocimiento en la pos modernidad*. Caracas: Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO, colección Respuestas, 2000. pp. 89-107.
- AGUIRRE, Rosario, Graciela DUFAU, Inés IENS y Carlos MENDIVE. «Uruguay: educación» en VALDÉS, Teresa y GOMARIZ, Enrique (coords.) *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer y FLACSO Chile, 1993.

- AGUIRRE, Rosario. *Sociología y género: las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. Montevideo: Doble Clic, 1998.
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando y VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- AMAYA URQUIJO, Adira. «Las imágenes de lo masculino y lo femenino» en *Los hombres y las mujeres opinan sobre identidad, poder y violencia*. Conserjería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Proyecto Proequidad. Santa Fe de Bogotá. Carrera 13 n98-14. Enero 2000. pp. 9-32.
- BECK, Ulrich. *La invención de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BERGER, Meter y Thomas LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural: escuela y espacio Social*. México: Siglo XXI, 1997.
- . *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.
- . *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CAFFERATTA, Graciela. *Relaciones de género en la enseñanza técnica*. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo, 2006.
- CELIBERTI, Lilián. «Un programa articulado para la igualdad de oportunidades» en FASSLER, Clara, Patricia HAUSER e Inés IENS (coords.) *Género, familia y políticas sociales: modelos para armar*. Montevideo: Trilce, 1997.
- DÍAZ, Olga S. «Apuntes sobre el género» en GUZMÁN, Jorge Enrique (coord.) *Proequidad. Planes de Desarrollo con Equidad: guía de orientaciones para incorporar la equidad de género*. Santa Fe de Bogotá: 1998.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Barcelona: Península, 2003.
- ESPINOSA, María Angeles, Esperanza OCHAITA y Almudena ESPINOSA. *La educación para la igualdad entre los géneros, en secundaria obligatoria. Tomos I y II*. Ed. 07/99. Madrid: Dirección General de la Mujer, 1999.
- GRAÑA, François. *El sexismo en el aula (papeles de trabajo)*. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Montevideo: Agosto, 2004.
- IENS, Inés. «Tres articulaciones posibles» en FASSLER, Clara, Patricia HAUSER e Inés IENS. *Género, Familia y Políticas Sociales: Modelos para armar*. Montevideo: Trilce, 1997.
- KOCHEN, Silvia, Ana FRANCHI, Diana MAFIA y Jorge ATRIO. «La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico en América Latina: principales indicadores de género» en PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (ed.) *Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología: estudios de casos*. Madrid: Cuadernos de Iberoamérica, 2001
- LARRAURI, Maite. «¿Igual a quién? Mujer y educación» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1999. pp. 33-41.
- MARRERO, Adriana. «Iguales oportunidades, recompensas injustas, constricciones sociales y estrategias de género en estudiantes de bachillerato del Uruguay» en Femenías, María Luisa (comp.) *Perfiles del feminismo iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos, 2002. pp. 131-174.
- . *Los estudiantes del bachillerato*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Colección Avances de Investigación, Departamento de Publicaciones, 1998.
- MOSCONI, Nicole. *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1998.
- PAPADÓPULOS, Jorge y Rosario RADAKOVICH. «Educación superior y género en el Uruguay» en *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: Unión de Universidades de América Latina, 2005.
- PÉREZ CERVERA, Julia. «Ser mujer en Latinoamérica» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999. pp.70-82.
- PIUSSI, Anna María. «Más allá de la igualdad» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1999. pp. 43-66.
- SUBIRATS, Marina. «Género y escuela» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999.
- TUSÓN VALLS, Amparo. «Diferencia sexual y diversidad lingüística» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona: Paidós, 1999.
- WEBER, Max. *La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política social*. Barcelona: 62, 1971.
- YAGÜELLO, Marina. «Las palabras y las mujeres» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999.