



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Promoción: 2017 - 2019

Percepciones y vivencias de las docentes de educación media del  
departamento de Durazno sobre género y desigualdad.

Una aproximación a la perspectiva de las mujeres en el sistema educativo  
formal

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Género y Políticas de Igualdad**

**Presenta:**

Celia Valentina La Banca Aloy

Directora de Tesis: Mag. Isabel Pérez de Sierra

**Montevideo, Abril 2021**



# ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO TEÓRICO	9
1.2 LA NOCIÓN DE GÉNERO. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO.	10
1.3 EL GÉNERO A PARTIR DE LOS APORTES DE LOS FEMINISMOS.	13
1.4 DESIGUALDAD DE GÉNERO Y EMPODERAMIENTO.	16
1.5 LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO Y SU MANIFESTACIÓN EN LA ACTIVIDAD DOCENTE	18
1.6 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	21
1.7 EDUCACIÓN Y GÉNERO.	22
1.8 PERCEPCIONES	24
2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	25
3. ANÁLISIS Y RESULTADOS	28
3.1 PERCEPCIONES DOCENTES EN CUANTO A PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS.	28
3.2 PERCEPCIONES DOCENTES EN CUANTO A GÉNERO Y DESIGUALDAD	37
3.3 PERCEPCIONES DOCENTES EN CUANTO A ROLES DE CUIDADOS Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO.	58
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
4.1 CONCLUSIONES	68
4.2 RECOMENDACIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	80

Dedico esta investigación a todas las docentes mujeres que hoy más que nunca sostienen largas jornadas de trabajo en sus hogares en múltiples roles de cuidados, maternos y educativos.

Agradezco el resultado de esta investigación a mi directora, Mag. Isabel Pérez de Sierra que acompañó este proceso con compromiso, siempre disponible para compartir, guiar y transmitir seguridad y confianza. Sin ella no hubiera sido posible la realización de este trabajo. Agradezco a la Mag. Carolina Clavero y la Mag. Gisela Vázquez que con sus lecturas atentas y sugerencias fortalecieron este trabajo. Por último, agradezco a todo el equipo de FLACSO, que supo acompañar pacientemente los tiempos y procesos personales que se fueron desarrollando junto con este trabajo, en especial a Mag. Lena Fontela Kopl secretaria Académica de FLACSO Uruguay

## **Resumen**

Esta investigación se propuso aproximarse a las percepciones sobre género y desigualdad de género presentes en docentes mujeres pertenecientes a Educación Media Formal en el departamento de Durazno. El trabajo cuenta con un apartado teórico que recorre los principales marcos conceptuales que dan sustento al trabajo. El campo se desarrolló con una metodología cualitativa de investigación, utilizando la técnica de entrevista personal semiestructurada para recabar la información. Se realizó un análisis con enfoque de género de las respuestas obtenidas. A partir de este análisis, se halló que las percepciones que las docentes tienen sobre el tema son mayoritariamente ciegas al género, evidenciando las dificultades que cuenta la formación docente para la incorporación efectiva de la perspectiva de género.

**Palabras clave:** Género, Educación, docentes, desigualdad

## **Abstract**

On The following research it was proposed an approximation about the gender perceptions and gender inequality that some teachers of our Highschool have, in the city of Durazno. This work is developed with a qualitative methodology of investigation, using the semistructured personalized technique of interview to gather the information. The analysis was made under the gender perspective of the answers. From the results obtained of the analysis some recommendations and results were developed. An analysis with a gender perspective was carried out on the responses obtained. From this analysis, it was found that the perceptions that female teachers have on the subject are mostly “gender blind”,evidencing the difficulties that teacher training has for the effective incorporation of the gender perspective.

**Keys words:** Gender, Education, Teachers, Inequality.

## **Introducción**

Esta investigación se inserta en el campo de los estudios de género y su análisis se llevó a cabo desde una perspectiva de género. García Prince (1997) plantea que:

“... el género como perspectiva hace referencia a un enfoque que describe las formas concretas en que -a lo largo de la historia-, se ha llevado adelante la asignación diferencial de atributos y criterios de normalidad a hombres y mujeres. Es una herramienta analítica, que permite identificar situaciones de desigualdad naturalizadas en base a la diferencia sexual, y actuar para transformarlas, tomando así un sentido también político.”

Al mismo tiempo, la presente tesis y el problema de investigación que aborda cruza el campo de los estudios de género con el campo de la investigación educativa, específicamente la educación formal. La educación es un espacio de transformación, de profundización del entendimiento y el respeto a la diversidad así como también la sensibilización en los derechos humanos, en tanto ámbito privilegiado de construcción de ciudadanía. La educación debe fomentar en este sentido el respeto y los derechos de todas y todos, y el avance hacia la igualdad sustantiva. El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló en instituciones educativas buscando conocer las percepciones de las mujeres docentes que desempeñan su labor en la educación media, tanto en el sistema del Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo Uruguay (a partir de ahora CETP-UTU) como en el Consejo de Educación Secundaria (a partir de ahora CES) sobre género y desigualdad.

Considerando que en el terreno de la educación este no es uno de los problemas que a diario se abordan en Uruguay es que se decide emprender la tarea de investigar esta área. Por lo tanto se abordará desde el campo de la educación y también desde los estudios de género y la desigualdad de género, contemplando el universo de percepciones presentes en docentes mujeres de la educación media del departamento de Durazno.

La investigación tuvo como punto de partida un problema público de desigualdad de género identificado. La desigualdad de género en los centros educativos es un problema de interés público porque trasciende lo personal y privado y tiene que ver con el relacionamiento con otros y otras. No se puede resolver de forma individual. Es un

problema de carácter social que la misma sociedad no logra solucionar por sí misma y esto hace necesaria la intervención de políticas públicas que la trabajen y aborden.

Las instituciones educativas son espacios públicos que generan transformaciones con un gran impacto en la sociedad. La desigualdad de género es un problema que a diario se manifiesta en la sociedad y tiene su origen en una cultura patriarcal y androcéntrica que produce relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres. La docencia es un espacio ocupado mayoritariamente por mujeres quienes por su condición de ser mujeres se ven a diario atravesadas por múltiples desigualdades.

Como trabajadoras de la educación se enfrentan cotidianamente a un sistema que es pensado para varones y que reproduce y afirma los estereotipos de género. Los estereotipos de género están presentes en todos los ámbitos de la sociedad por lo que también tienen una fuerte presencia en el ámbito laboral. Considerar a las mujeres débiles, sensibles e inhabilitadas para las tareas de liderazgo o fuerza las restringe exclusivamente a tareas de cuidado de niños y niñas, labores del hogar no remuneradas y trabajos de poca retribución salarial, siendo limitadas o casi nulas las posibilidades de acceder a puestos de poder político o gerencial y en la mayoría de los casos les aguarda el desempleo y la dependencia económica de sus parejas. Mientras que el varón carga con el mandato de proveedor económico. Deconstruir los estereotipos de género involucra una mirada interna introspectiva, revisar las propias acciones naturalizadas que nos acompañan desde la infancia; es necesario primero visibilizar esas costumbres que reproducen los modelos de masculinidades fuertes y violentas; y de feminidades débiles, sensibles y delicadas para posteriormente pensar en deconstruir y erradicar esos prejuicios.

Por lo tanto, es pertinente aproximarse a la propia apreciación de las mujeres respecto de este asunto, de manera de poder caracterizar su perspectiva e identificar posibles líneas de trabajo para la política educativa a partir de evidencia. El problema de investigación que se planteó esta tesis es por tanto conocer cuáles son las percepciones y vivencias de las docentes mujeres de educación media formal en el departamento de Durazno.

Esta investigación realiza una aproximación a las percepciones y vivencias de las relaciones de género de las mujeres que trabajan en educación media tanto en secundaria como en CETP en dos ciudades de Durazno, Sarandí del Yí y Durazno capital. Se parte de la idea de que ambas ciudades pueden enriquecer el intercambio aportando una

diversidad de opiniones. El supuesto que sustenta esta selección es que las perspectivas de las mujeres docentes de educación media de ambas ciudades se ven influenciadas por la identidad propia de sus comunidades y territorios. Del mismo modo puede ser enriquecedor indagar las divergencias entre los dos sistemas de educación media formal: técnica y secundaria.

Se plantean como preguntas guía de la investigación las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la percepción acerca de género y desigualdad que tienen las docentes de educación media del departamento de Durazno? ¿A qué marcos interpretativos de educación y género responden esas percepciones?

El objetivo general planteado fue conocer las percepciones sobre género y desigualdad en las docentes de educación media en las ciudades de Sarandí del Yí y Durazno. En términos específicos se buscó caracterizar las percepciones sobre las relaciones de género y desigualdad presentes en las docentes de educación media y analizar dichas percepciones y vivencias, a partir de los marcos interpretativos a los que pueden asociarse sobre igualdad de género y educación. En el campo de la educación se realizan importantes investigaciones buscando conocer las percepciones de docentes en relación a sus jornadas laborales, vínculos entre pares y estudiantes y conformidad con sus tareas en general. No obstante, en materia de desigualdad de género no se ha planteado de forma específica en nuestro medio la investigación que busque conocer esas percepciones. Es relevante conocer el planteo de docentes mujeres sobre las relaciones de género en las que están inmersas y su vínculo con el desempeño profesional. Las mujeres docentes, como las demás mujeres, cargan con tareas no remuneradas en mayor proporción que sus pares varones en Uruguay. Es por tanto de interés para la investigación educativa con perspectiva de género contar con producción de conocimiento acerca de las percepciones de las docentes de un departamento del interior del país. Esta investigación es un aporte significativo para pensar la labor docente desde una perspectiva de género. Los resultados aportan información de relevancia para pensar la educación desde la mirada de sus protagonistas. Asimismo, es un aporte a la producción de conocimiento en el campo de la educación formal, desde la articulación con los estudios de género, fomentando la descentralización del conocimiento.

Esta investigación cuenta con un recorrido que comienza por el capítulo teórico, donde se aborda las conceptualizaciones de género, desigualdad de género y educación formal.



El capítulo aborda los vínculos entre género y educación, focalizando en aquellas dimensiones vinculadas a la desigualdad de género en la actividad docente en el sistema educativo formal. Estas dimensiones son: la división sexual del trabajo y su manifestación en la actividad docente, el género en las prácticas educativas y en ejercicio del rol docente en educación media. El capítulo plantea a su vez, el marco conceptual adoptado para la noción de percepciones y los aportes teóricos que sustentan el análisis de las mismas.

La investigación cuenta con un segundo capítulo donde se aborda la estrategia metodológica a utilizar en el trabajo de campo. Un tercer capítulo de análisis y resultados, aborda la dimensión y análisis sobre percepciones de docentes en cuanto a prácticas educativas y pedagógicas, la dimensión y análisis sobre percepciones de docentes en cuanto a género y desigualdad y la dimensión y análisis sobre percepciones de docentes en cuanto a roles de cuidados y distribución del tiempo. Por último se desarrollan las conclusiones y recomendaciones del trabajo y la bibliografía utilizada.

## **1. Capítulo teórico**

### **1.1 Antecedentes**

Partiendo del objetivo planteado, es necesario aclarar que los antecedentes específicos son escasos en Uruguay. No obstante, si existen antecedentes más generales sobre los vínculos entre género y educación, que conforman un marco posible para pensar estos temas. Entre otros aportes, se encuentran los realizados por Graciela Morgade (2009) y Angela Aisenstein, Pablo Scharagrodsky (2006) entre otros. A nivel nacional un proyecto de investigación de Facultad de Psicología de 2014 se relaciona con los objetivos planteados. El trabajo final de grado titulado “Una aproximación a la percepción de los/as adolescentes y sus docentes, sobre violencia de género y violencia doméstica” de Jimena Barale, se vincula con esta propuesta a través de su interés en las percepciones. La misma proyecta utilizar un recurso metodológico mixto, aplicando encuestas a estudiantes pero también con entrevistas a docentes, para aproximarse a las percepciones sobre la violencia de género.

Otro estudio que analiza las percepciones sobre género es la investigación realizada por Guchin (2009) en la cual busca conocer las percepciones de los/as jóvenes sobre violencia doméstica, violencia de género en el noviazgo y abuso sexual en Uruguay.

Actualmente desde la ANEP y el Consejo de Educación Secundaria funciona un programa llamado “Hacia vínculos afectivos libres de violencia. Aportes para el abordaje educativo de jóvenes y adolescentes” el mismo tiene como finalidad producir conocimientos y generar intercambios académicos para docentes y estudiantes. En su primera edición (2016) se plantea un proyecto de la Psicóloga Mariana Durán titulado “La implementación de dispositivos para el abordaje de la violencia de género en el sector educativo” el mismo tuvo como objetivo recorrer el país brindando talleres formativos con docentes y estudiantes al mismo tiempo que repartían el material. se contó con la participación de más de una centena de centros educativos a nivel país. Si bien la investigación aborda la temática, no realiza aportes que puedan sumar a la presente tesis.

A nivel internacional se encuentra una investigación de la Universidad de Costa Rica realizada en el año 2015 bajo el título “Encuesta de Percepciones de Desigualdad” la cual plantea de forma cuantitativa que “El 45% de las personas costarricenses se ha sentido discriminado alguna vez en su vida. La clase social (15,8%), el lugar donde vive (13,1%), la edad (12,5%) y el sexo (12,1%) son las principales razones.” Este antecedente aborda las percepciones sobre desigualdad pero carecen de un abordaje específico sobre educación.

## **1.2 La noción de género. Construcción histórica del concepto**

Ya desde los antiguos griegos el mundo ha sido pensado en categorías binarias: blanco y negro, bueno y malo, bello y feo. El binarismo era desde luego, concebido como opuestos. El sexo biológico estaba medido también desde esa categoría binaria. Quien es mujer no es varón, y quien es varón, no es mujer. Y como era de esperarse, ambos opuestos debían ser diferentes notoriamente. Se fueron asociando dimensiones tales como los roles, las vestimentas de acuerdo a la cultura, que reafirmaron e hicieron notorias esas diferencias. El concepto género es un concepto complejo que se separa de la noción de sexo y permite “desnaturalizar” muchas de esas diferencias atribuidas (Campero, Pérez, y Quesada, 2016)

Es por género que actualmente se entiende al conjunto de “...universos de significaciones imaginarias - que son construcciones sociales- que delimitan lo femenino y lo masculino... y que conforman el lenguaje que precede a la constitución de los sujetos de

una cultura” (Fernández, 2009, p. 63). Al conjunto de símbolos, normas, prácticas, rasgos de personalidad, acciones, de un determinado momento histórico y sociocultural que determinan lo que “es” ser hombre y mujer (Scott, 1990). Esta diferenciación es el resultado de un prolongado proceso histórico de construcción social, lo que lo lleva a la naturalización. Estas naturalizaciones que cada cultura decreta que deben ser y hacer los varones y las mujeres por ser tales, no solo producen diferencias entre los géneros femeninos y masculinos sino que éstas implican jerarquías y desigualdades y esto perjudica tanto a varones como a mujeres en el momento de relacionarse y actuar como sujetos en sociedad. Estos mandatos están directamente relacionados con la diferencia sexual. El sexo siempre va a responder a las mismas características en todos los seres humanos, mientras que el género se construye a lo largo de la historia y no responde a las mismas estructuras en distintas regiones culturales, etc. El sexo no es lo que determina cómo nos vinculamos con otros/as, ni los roles que ocupamos en la sociedad (Campero, Perez, y Quesada, 2016). Por lo dicho anteriormente la noción en género permite deconstruir los mandatos que viven varones y mujeres de acuerdo a su condición sexual. Es una herramienta analítica con lo que se pueden descubrir e identificar escenarios y situaciones de opresión, desigualdad, e incluso discriminación basadas en las condiciones biológicas y sexuales que las y los diferencian. Esta desigualdad no solo se expresa desde un género al otro sino también dentro del mismo género (Campero, Perez, y Quesada, 2016).

El concepto “género” es utilizado por primera vez en 1955 por el antropólogo John Money quien lo utiliza para describir los componentes asignados socialmente a los varones y a las mujeres bajo el término “*gender role* (rol de género)”. Posteriormente en 1963 se utiliza en el campo del psicoanálisis el término “*gender identity*” (identidad de género) que fue desarrollado por el psicólogo Robert Stoller (1963) quien sostenía que la identidad de género no estaba determinada por el sexo biológico sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las costumbres asociadas a cada género. Para los años 60 / 70 la segunda ola del feminismo anglosajón impulsa el uso del concepto “género” para resaltar las desigualdades que son socialmente construidas y no biológicas. Teresita de Barbieri (1993) sostiene que los movimientos feministas de los sesenta tuvieron una gran preocupación por comprender y explicar la subordinación de las mujeres.

“Las primeras militantes rápidamente diagnosticaron que en las disciplinas sociales y humanas hasta ese momento, no había información suficiente que diera cuenta de tal subordinación; que los cuerpos teóricos o bien no trataban la desigualdad entre varones y mujeres o bien la justificaban; que no había una historia al respecto que mostrará la génesis y desarrollo de la dominación y predominio de los varones sobre las mujeres.” (De Barbieri, 1993, p. 2)

El feminismo de la segunda ola tiene sus inicios cuando se comienza a popularizar la teoría filosófica y literaria de Simone de Beauvoir. De Beauvoir plantea en su libro *El segundo sexo* (1949) la polémica frase “No se nace mujer se llega a serlo”. Con ésta frase evidencia claramente la no coincidencia de la identidad natural y la de género, mientras que, en el entendido que lo llegamos a ser, afirma que no es lo que de hecho somos y por lo tanto el género se haya apartado del sexo (Butler, 2015, p. 303). En este sentido, no sólo pertenecemos a una construcción cultural sino que, de cierta manera nos construimos a nosotros mismos. Llegar a ser mujer en términos de Beauvoir es como un proyecto “sartreano” (Butler, 2015, p. 303).

El movimiento feminista logra en un principio entender que la subordinación de las mujeres era una cuestión de poder.

“Sería un poder múltiple, localizado en muy diferentes espacios sociales, que puede incluso no vestirse con los ropajes de la autoridad, sino con los más nobles sentimientos de afecto ternura y amor” (De Barbieri, 1993, p. 2)

El género es entonces una construcción que no se construye en aislamiento, sino con otros y en sociedad así lo plantea Judith Butler (2006). Butler cuestiona la visión binaria de las relaciones de género y sostiene que “...El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan. (Butler, 2006, p. 70). En este sentido entiende que “mantener el término «género» aparte de la masculinidad y de la feminidad es salvaguardar una perspectiva teórica en la cual se pueden rendir cuentas de cómo el binario masculino y femenino agota el campo semántico

del género.” (Butler, 2006, p. 70). Entender el concepto de género dentro del binarismo tradicional (femenino/ masculino; hembra/ macho, mujer/ hombre) como estructura absolutista se trata de una forma “reguladora” de poder que restringe las posibilidades de ser.

Sin lugar a dudas el concepto de género es muy complejo a tal punto que nos moviliza e interpela constantemente y hace interrogarnos la identidad, la sexualidad, el cuerpo y el poder.

### **1.3 El género a partir de los aportes de los feminismos**

Cuando se habla de feminismo, se habla del movimiento social y político emancipatorio de un género oprimido y relegado por otro, por la condición misma del género al que pertenece. La lucha por la conquista de los mismos derechos que tiene el hombre por parte de la mujer sigue creciendo en nuestra actualidad pero tiene un origen que remite a la historia cercana. Éste movimiento fue un proceso paulatino y controversial que tuvo origen en la época de la Revolución Francesa (Valcárcel, 2001). La revolución Francesa (siglo XVIII), bajo su lema “Libertad, Igualdad y Fraternidad” sienta las bases para un cambio revolucionario dejando atrás el antiguo régimen tirano y estableciendo la igualdad de todos los seres humanos, y no como hasta el momento la división clasista de la sociedad feudal. Es, desde luego, en este periodo de cambio donde se produce una confrontación y contradicción con el propio lema igualitario. Las mujeres no accedían a los mismos derechos que los hombres. La nueva sociedad igualitaria seguía reproduciendo desigualdades, tanto las mujeres como los esclavos habían quedado relegados. Es éste el marco histórico que propicia los movimientos de liberación de la mujer así como también los movimientos de abolición esclavistas. Así se comienza a establecer lo que se llamará la primera ola del feminismo, más adelante se gesta la lucha liberal sufragista, teniendo como objetivo el voto, el derecho al estudio entre otros (Valcárcel, 2001). En el Siglo XX llega Simone De Beauvoir y revoluciona nuevamente el feminismo. Plantea que la lucha hasta el momento es una lucha por querer ser como el hombre y tener los mismos derechos que el hombre pero se sigue una estructura “Androcéntrica” por lo tanto el hombre es la norma, la medida de toda las cosas y la mujer siempre es “lo otro”, y en lugar de asumirse como sujeto, la mujer va a ser lo que el hombre espere de ella. Como lo plantea Amparo Moreno (1986) citando a Marta I. Mola.

El androcentrismo es el hecho de conceder privilegio al punto de vista del hombre. El sexismo es, pues, una pre-condición del androcentrismo. Siendo el androcentrismo una forma de sexismo. (Moreno, 1986, p. 22). La etimología de raíz griega está compuesta por dos términos, en primer lugar Andro, que hace referencia al ser de sexo masculino, “al hombre de una determinada edad (que no es niño, ni adolescente, ni anciano)” (Moreno, 1986, p. 22). y que además tiene otras características de prestigio, valores viriles, participación en el poder bélico-político, un segundo término, que lo toma a éste y lo posiciona en el centro. (Moreno, 1986, p. 22). En este sentido si entendemos al hombre como el centro, el aporte de las mujeres en la humanidad queda relegada, marginada, negativizada, silenciada: menospreciada, como lo plantea Moreno, quienes se refieren a diario a esta problemática suelen utilizar como sinónimos tanto androcentrismo como sexismo. Sin embargo no lo son.

“En Un diccionario ideológico feminista, Victoria Sau (2000) elabora las siguientes definiciones de estos términos: SEXISMO: Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, de modo que es imposible hacer una relación exhaustiva sino ni tan siquiera aproximada de sus formas de expresión y puntos de incidencia. (...) ANDROCENTRISMO: El hombre como medida de todas las cosas. Enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres. Este enfoque unilateral se ha llevado a cabo sistemáticamente por los científicos, lo cual ha deformado ramas de la ciencia tan importantes como la Historia, Etnología, Antropología, Medicina, Psicología y otras” (Moreno, 1986, p. 22).

De esta manera se concibe a la mujer desde la mirada del hombre. Considerando al hombre como la “forma” de ser humano es que la mujer es visualizada desde la carencia. Tal como lo plantea Robert W. Cornnel “El falo es la propiedad significativa y la feminidad es simbólicamente definida por la carencia” (Connell, 1997 p. 5). La carencia es pensar a la mujer desde la falta frente a un supuesto hombre pleno y se asocia con la falta de pene. La mujer carece de pene y es por eso que es vista como un ser incompleto.

Es a partir de esta base que ya para los años 60 se consolida el feminismo radical. Éste busca eliminar el problema de raíz. Si bien tiene un fuerte impulso igualitario, es anti-jerárquico y anti-capitalista y cuestiona fuertemente la hegemonía masculina predominante. Tal como lo plantea Connell, no es suficiente pensar en los diferentes tipos de masculinidades, sino entender la relación que existe entre ellas. Una de ellas es la hegemonía, ésta se refiere “a la dinámica cultural por la cual un grupo exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social”. (Connell, 1997 p. 12). Desde ese contexto hay relaciones de dominación y subordinación entre los mismos varones por ejemplo los heterosexuales sobre los homosexuales. (Connell, 1997 p. 13).

El feminismo radical identifica como la causa del problema el sistema patriarcal como un sistema de opresión. Y posteriormente de éste se va a desprender una nueva corriente, el feminismo de la diferencia, el cual cuestiona la jerarquización. La mujer no puede incluirse en un sistema que ya está creado, pensado y jerarquizado para lo masculino. No se trata solamente lograr ocupar el lugar que ocupan los varones, sino transformar la mirada y la organización de la sociedad que es masculina.

Es necesario cuestionar las bases mismas del patriarcado para poder crear una sociedad realmente más justa, para ello hay que cuestionar la construcción del concepto de masculinidad y feminidad. Comúnmente se asume que la conducta define el tipo de persona que eres, por lo tanto, “una persona no-masculina se comportaría diferentemente: sería pacífica en lugar de violenta, conciliatoria en lugar de dominante, casi incapaz de dar un puntapié a una pelota de fútbol, indiferente en la conquista sexual, y así sucesivamente.” (Connell, 1997, p. 1). Estas concepciones tienen sentido si se contraponen a la concepción de feminidad. Siempre sosteniendo una estructura binaria. Si no eres masculino es porque eres femenino. Si eres varón y en lugar de ser fuerte eres sensible y delicado, o en lugar de ser violento y agresivo eres respetuoso entonces de seguro no eres masculino sino que eres “afeminado”.

Referirse al feminismo, por tanto, es siempre aludir a una diversidad de expresiones históricas y conceptuales que conviven y conforman el amplio y múltiple campo de los feminismos. En la actualidad esto queda expresado con mayor evidencia en los movimientos militantes actuales, y sus diversas manifestaciones y modos de activismo.

#### **1.4 Desigualdad de género y empoderamiento**

Se parte de la definición de desigualdad de género en el entendido de que un grupo de personas se encuentra oprimido por otro grupo que por su condición de género se ampara en privilegios generando situaciones de discriminación según se define en el artículo primero de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) (1987, p. 2) que establece por discriminación de género a:

...toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.”

Magdalena León (1997) sostiene la importancia de los procesos de empoderamiento como camino a la autonomía de las mujeres. Este concepto se relaciona con una nueva noción de poder que no sólo da cuenta del poder sobre, sino que siguiendo a Foucault la autora hace referencia al poder para, poder con y poder desde dentro. León continúa precisando que es necesario en estos procesos de empoderamiento considerar las necesidades prácticas y las necesidades estratégicas de las mujeres (León, 1997). La autonomía de las mujeres en su cotidianidad se puede analizar en diferentes categorías. Una de ellas y relacionado con lo expuesto anteriormente es la autonomía económica, ésta se explica como la capacidad que tienen las mujeres de generar ingresos y recursos propios provenientes del acceso al trabajo remunerado de forma igualitaria que los varones. Otra forma de autonomía es la física, la capacidad de decidir libremente acerca de la sexualidad, la reproducción y el derecho a vivir una vida libre de violencia de género y por último la autonomía en la toma de decisiones, ésta refiere a la presencia de las mujeres en la toma de decisiones que afectan a su vida cotidiana. Clara Fassler (2004) señala que “si bien la participación de las mujeres implica en muchas ocasiones demandas y exigencias de distinto orden al Estado, rara vez definen este accionar como una actividad política y a ellas mismas como protagonistas” (Fassler, 2004, p. 13). En las diferentes formas de autonomía de las mujeres permanecen brechas que profundizan las desigualdades entre mujeres y varones, muchas de esas desigualdades son reafirmadas por los estereotipos de género. Deconstruir los estereotipos de género involucra una mirada interna introspectiva, revisar nuestras propias acciones naturalizadas que nos



acompañan desde la infancia; es necesario primero visibilizar esas costumbres que reproducen los modelos de masculinidades fuertes y violentas; y de feminidades débiles, sensibles y delicadas para posteriormente pensar en deconstruir y erradicar esos prejuicios. La educación es un ámbito privilegiado para construir y deconstruir esos modelos. Una herramienta fundamental para el análisis de las desigualdades es la interseccionalidad ya que la misma analiza a partir de los contextos sociales, políticos e individuales los diferentes tipos de identidades y las relaciones de opresión.

La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. (...) Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas (...) Toma en consideración los contextos históricos, sociales y políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad. (...) El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes” (AWID, 2004, p.2)

El género se construye en relación con otras dos dimensiones que también estructuran la desigualdad: la clase social y la raza. A su vez, existen factores de discriminación que operan en base a otras categorías: identidad sexual, edad, pertenencia étnico - racial, discapacidad, condición de migrante, lugar de residencia. Al pensar en la desigualdad de género hay que tener en cuenta estos factores que permiten realizar una mejor lectura de la realidad.

### **1.5 La división sexual del trabajo y su manifestación en la actividad docente**

Para Hirata y Kergoat (2009), la división sexual del trabajo corresponde a una forma de división social del trabajo, que establece una separación entre actividades según el género. Según esta división simbólica que se materializa en la valoración de unas y otras actividades, el trabajo productivo está asociado a lo masculino y el trabajo reproductivo, a lo femenino. Esta separación es acompañada de una jerarquización, vinculada a la mirada androcéntrica que acompaña nuestras expresiones culturales. Así el

trabajo productivo aparece mejor valorado que el reproductivo. Sin embargo, y a pesar que en lo concreto la división sexual del trabajo ha sufrido transformaciones en las últimas décadas con el ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo, este cambio no tuvo como contraparte una mayor implicación de los hombres en la reproducción social. (Hirata y Kergoat, 2008; Aguirre, 2009).

En la actividad docente, ambos mundos se mezclan en la dimensión de la planificación del trabajo, así como la evaluación, que quedan por fuera de las horas “aula” o de docencia directa. ¿Cómo impacta esta fusión de ambos mundos en el ejercicio de las docentes mujeres?

Los roles asociados al género están presentes en todos los ámbitos de la sociedad por lo que también tienen una fuerte presencia en el ámbito laboral. Considerar a las mujeres débiles, sensibles e inhabilitadas para las tareas de liderazgo o fuerza las restringe exclusivamente a tareas de cuidado de niños y niñas, labores del hogar no remuneradas y trabajos de poca retribución salarial, siendo limitadas o casi nulas las posibilidades de acceder a puestos de poder político o gerencial y en la mayoría de los casos les aguarda el desempleo y la dependencia económica de sus parejas. Mientras que el varón carga con el mandato de proveedor económico. La división sexual del trabajo pone a las mujeres en un rol reproductivo y al varón en un rol productivo. En algunas ocasiones el primero no tiene remuneración y el segundo sí, lo que desde luego genera desigualdades.

Tal como lo planea Caroline Moser (1995) el trabajo de la mujer en la mayoría de los casos incluye no solo el trabajo reproductivo que contempla las tareas de educación, crianza, y desarrollo de hijos e hijas, sino también el trabajo productivo con menores ingresos que la figura masculina y el trabajo comunal voluntario y no remunerado que contempla todas las actividades que tienen que ver con la comunidad y son realizadas en los “ratos libres” como si fuera una extensión del rol reproductor (Moser, 1995). Llevar a los niños y niñas a las escuelas, organizar actividades barriales con motivo del día del niño, de reyes, etc., planificar las actividades extracurriculares de los hijos e hijas, ir a las reuniones de madres, padres o tutores, y comisiones fomentos de los institutos de enseñanza, hacer las compras de vestimenta, artículos escolares entre otras así como también las compras de alimentos, las tareas de orden, limpieza y cocina. Estas actividades no remuneradas son realizadas por las mujeres en la mayoría de los casos. El tiempo que una mujer está realizando estas actividades no está pudiendo cumplir tareas

de un trabajo remunerado. “El rol reproductivo comprende las responsabilidades de crianza y educación de los hijos y las tareas domésticas emprendidas por la mujer” (Moser, 1995, p. 52), el rol reproductivo o la reproducción del trabajo va más allá del parto y termina por convertirse en un mandato que abarca desde las tareas de limpieza hasta el cuidado de personas mayores, menores, con discapacidad o edad avanzada que afecta a todas las mujeres sean o no sean madres. A su vez cada vez más se da un incremento en la salida de la mujer al mercado laboral pero esto no significa que el rol reproductivo pase a ser dividido entre los demás integrantes de la familia, por lo que la mujer pasa a desarrollar un doble rol, el reproductivo y el productivo. “El rol productivo comprende el trabajo realizado por mujeres y hombres por un pago de dinero o especies” (Moser, 1995, p. 55). Pero a esto le suma un rol comunitario político y de servicio, este último contempla aquellas actividades relacionadas con el bienestar de la comunidad ya sea contribuciones en la escuela, en la iglesia, etc. Por tanto los roles que la mujer desempeña no son dobles, sino triples. De los que solo uno es remunerado y el tiempo de trabajo remunerado es limitado puesto que debe organizar su día en los tres roles. Esto configura una desigualdad de género económica (Moser, 1995, p. 55).

Por otra parte dentro del trabajo productivo las posibilidades no son las mismas, los puestos de toma de decisión y de poder no son lugares donde acceden las mujeres. Dentro de un puesto de trabajo la mujer enfrenta múltiples desigualdades. En 1978 Marilyn Loden incorpora la expresión del “techo de cristal” para referirse a obstáculo que enfrentan las mujeres para acceder a los puestos gerenciales o de máxima toma de decisiones, uno de las excusas que reafirman esta situación tiene que ver con la división sexual del trabajo puesto que, los cargos de toma de decisiones tienden a ser de tiempo completo, la mujer se ve limitada y el varón que generalmente no ocupa su tiempo en los roles domésticos y de cuidados accede a esos lugares. Al mismo tiempo que se siguen sosteniendo prejuicios y estereotipos de género, donde la mujer tiene una característica emocional que la imposibilita en la toma de decisiones racionales. Además de los techos de cristal, las mujeres también se enfrentan a “Pisos Pegajosos”. “Se trata de mujeres que poseen a lo sumo educación primaria e ingresos familiares bajos. Su participación laboral es escasa y presenta una enorme brecha con la de los hombres”, así lo define la Organización de Naciones Unidas (ONU) Mujeres. Si es que logra ingresar al mercado laboral lo hace en condiciones muy precarias, por fuera de toda seguridad laboral. Las mujeres que se encuentran en esta situación, están expuestas a la exclusión social y la

pobreza y terminan dependiendo económica y emocionalmente de otro. Otro escenario que viven las mujeres en el rol productivo es el de “escaleras rotas”. A este sector pertenecen las mujeres con formación profesional, pero no cuentan con redes de protección que les posibilite el empoderamiento. Esto genera interrupciones en las trayectorias laborales, y dificultades para avanzar en el empleo. Tienen brechas salariales con los varones que ocupan el mismo cargo. La insuficiencia de derechos sexuales y reproductivos junto con el trabajo reproductivo imposibilita sostener trayectorias laborales y educativas. Al no contar con tiempo para capacitarse y formarse tiende a ser reemplazada por varones y corre el riesgo de caer al nivel del piso pegajoso.

El escenario de desigualdad que enfrentan las mujeres docentes a diario es el de “escaleras rotas”, puesto que deben elegir meticulosamente su carga horaria para poder cumplir el rol reproductivo y doméstico, sin embargo muchas veces no logran elegir horas docentes en el horario ideal y esto hace que se vean reducidas las posibilidades y por ende, también sus ingresos económicos. Del mismo modo sucede que la posibilidad de capacitarse o formarse también se reduce a los horarios que no interfieren con su rol maternal, por tanto con el tiempo la falta de capacitación o de actualización la posiciona en una forma desigual al momento de buscar trabajo cada año.

## **1.6 Estrategias de análisis de género en las prácticas educativas**

Naila Kabeer (1994) desarrolla una primera clasificación de las políticas públicas de género. En la misma sostiene que en cuanto a la sensibilidad respecto al género existen dos maneras de posicionarse, de forma ciega al género o de forma sensible al género. La ceguera de género no contempla el impacto que diferencia a mujeres y varones, de esta manera se ignora las necesidades propias de cada género. Sostienen que el beneficio será para la población toda, indistintamente de su género, no obstante, aunque se consideren “neutras” al género, desconocen la dimensión de género y por tanto terminan por beneficiar a los grupos ya privilegiados. De esta forma al no intentar corregir las desigualdades se reproducen y profundizan, De esta manera terminan por no ser “neutras” sino “ciegas al género”. Tal como lo plantea Kabeer (1994) las políticas ciegas al género se encuentran sesgadas hacia lo masculino, puesto que desconocen la desigualdad

existente entre mujeres y varones, tienden a reproducir la exclusión de las mujeres a los recursos o beneficios.

Por otra parte, aquellas políticas que no son ciegas al género, Kabeer (1994) las nombra “Políticas sensibles al género” o “Políticas con conciencia de género”. Éstas políticas reconocen que existen múltiples desigualdades entre varones y mujeres y que las mujeres no cuentan con el mismo acceso a oportunidades, recursos, derechos. Por lo tanto la política sensible al género parte de reconocer ésta realidad, donde cada acción afecta de manera distinta dependiendo del sexo – género, donde la división sexual del trabajo fomenta desigualdades y frente a esa realidad proyecta acciones que ayudan a mejorar la brecha de desigualdad (Kabeer, 1994).

Esta dimensión de análisis de políticas públicas ciegas y sensibles al género desarrolladas por Kabeer (1994), se puede trasladar como marco de análisis de las prácticas y perspectivas educativas así como también para las percepciones que las docentes tienen sobre género. Siendo perspectivas educativas ciegas al género aquellas que desde la idea de neutralidad ignoran la desigualdad de género y las perspectivas con conciencia de género o sensibles al género aquellas que dimensionan la desigualdad de género y desde ese lugar se proyecta las prácticas educativas.

## **1.7 Educación y género**

Es pertinente aclarar bajo qué dimensión conceptual entendemos la docencia. La definición que aporta la Real Academia Española sobre docencia hace referencia a “aquel que es capaz de enseñar” ampliando esta idea, la docencia es entendida como una práctica social que se constituye y es atravesada por relaciones de saber-poder (Guyot, 1996; Edelstein y Coria, 1995). Edelstein y Coria (1995) lo plantean de la siguiente manera:

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles (Edelstein y Coria 1995, p, 17).

Educar no es solamente transmitir conocimientos sino que también, puede afirmarse que:

Educar es un acto y un proceso, mediante el cual las generaciones adultas proporcionan a las generaciones de niños y niñas la oportunidad de conocer y apropiarse de los ideales, la identidad, los valores, las costumbres, los conocimientos y las creencias (toda la cultura) de la sociedad en que viven. Es un proceso interior de cada persona del cual sólo ella es responsable... mediante el cual construye el propio y personal sentido de la vida, del mundo y de sí misma ... y adquiere la capacidad de transformar (enriquecer y modificar) ese sentido por sí misma y junto con sus contemporáneos. (Lovering Dorr y Sierra, 1998).

Desde una perspectiva crítica el aula debe ser un espacio en el que las y los estudiantes desarrollen una actitud consciente y reflexiva, promoviendo el pensamiento creativo. Procurar que las y los estudiantes comprendan el valor del pensamiento crítico y la necesidad de su ejercicio, al tiempo que adquieran algunas destrezas que le permitan desarrollarlo, fomentando investigación, búsqueda, intercambio y diálogo.

Como respuesta al avance de los discursos conservadores y políticas con fuerte influencia tradicional la educación es un arma de conciencia. Así lo sostienen Freire, Giroux y Maclaren quienes desarrollan lo que se llama pedagogía crítica. Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos (Ramírez, 2008, p. 109).

La pedagogía crítica, rompe con el viejo paradigma de pedagogía tradicional que entendía el proceso educativo desde la reproducción de contenidos de forma vertical de docente a estudiante. Pero la educación no puede ser un proceso donde se depositan conocimientos, tal como lo plantea Millar "cuando uno enseña también aprende ya que la educación es un proceso de retroalimentación constante por parte del educador como del educando" (Millar, 2007, p. 2).

La didáctica no debe pasar por una mera transmisión de conocimientos, las y los docentes que creen en la educación, deben ser capaces de verse como un medio para transmitir la

cultura, por lo que va más allá de cumplir el rol que implica presentar una serie de contenidos de una determinada área "lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume" (Freire, 1998, p. 91). Para poder lograrlo dice Freire que el docente no debe nunca pararse frente a sus estudiantes como si fuera un ser jerárquicamente "superior", separado de la realidad que el estudiantado vive, como si fuera el portador de la verdad que tienen que aprender, según Freire, solo cuando se aprende a escuchar a los demás es que se aprende a hablar con ellos y ellas. La pedagogía crítica pretende formar en el estudiante un ser capaz de desarrollar sus propias habilidades para enfrentarse a las realidades de la vida con las herramientas necesarias, tanto emocionales como cognitivas en cambio la pedagogía tradicional es pensada como herramienta para propósito capitalistas formando mano de obra calificada. La educación es en términos de Freire, práctica de la libertad. (Freire, 2005).

La práctica pedagógica debe ser entonces crítica al sistema como lo plantea (Giroux, 2000) desarrollando condiciones en las cuáles estudiantes puedan leer y escribir dentro de los códigos culturales que existen pero que también tengan las herramientas que le permitan leer y escribir en contra de los códigos culturales hegemónicos, al mismo tiempo que puedan crear espacios para producir nuevas formas de subjetividades e identidades. Es entonces la práctica educativa en términos de (Giroux, 2003), un espacio construido por la subjetividad, influenciado por intereses tanto políticos como culturales donde quien educa será un sujeto histórico- cultural y no como sujeto educador como se lo concibe en la pedagogía tradicional. Se produce una transformación tanto en docentes como en estudiantes. Tal como lo plantea (McLaren, 1984) los estudiantes, logran reconocerse a sí mismos, al mismo tiempo que aprenden a partir de la experiencia de una pedagogía que los forme sin dejar de ser crítica. Una educación en términos de Bell Hooks (2013) que enseñe a transgredir.

Lovering y Sierra (1998) en su texto "El Currículum Oculto de Género" plantean, que existe en el contexto de la educación un currículum oculto de género. Éste es definido como el

"...conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las

instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones.” (Lovering Dorr y Sierra, 1998, p. 3)

Es desde un currículum oculto de género que se transmiten determinadas acciones, prácticas y representaciones sutiles que reproducen estereotipos. Del mismo modo, hay valoraciones de relaciones sociales que se desprenden de él. Por ejemplo, a través del juego simbólico en la infancia y la reafirmación del juego con muñecas exclusivamente en las niñas, estimula y naturaliza la maternidad y los roles de cuidados como actividades femeninas. Sin una intención consciente se vuelven “normales” determinadas conductas y valoraciones que fueron aprendidas y se reproducen en la práctica educativa.

### **1.8 Percepciones**

Es importante esclarecer a qué se hace referencia cuando se habla de “percepciones”. Para ello se parte de la definición de la Real Academia Española la cual dice que percibir es “1-Recibir algo y encargarse de ello; 2- Recibir por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas; 3- Comprender o conocer algo.” Las tres definiciones dan lugar a lo que se pretende investigar, saber que conocen de género y desigualdad, qué impresiones tienen, que significado le dan, como lo viven e interpretan en sus vivencias y en su cotidianidad. (Real Academia Española, 2012)

## **2. Estrategia Metodológica**

Partiendo de que el criterio más apropiado para seleccionar un método, está determinado “por la naturaleza del problema que se investiga (...) [y] son las propiedades de la realidad las que deben determinar el método o los métodos a ser usados” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1997, p. 22); se escogió utilizar una metodología cualitativa de investigación, con la finalidad de poder llevar a cabo el objetivo general que plantea, conocer las percepciones sobre género y desigualdad en las docentes de educación media en las ciudades de Sarandí del Yí y Durazno. “La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1997, p. 47).



Con el fin de recabar datos se utiliza la técnica de entrevista personal, entendiendo ésta como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk 1997, p. 93).

Mediante entrevistas se pretende indagar en las opiniones, ideas y creencias de las mujeres que transitan la docencia. La técnica de la entrevista cualitativa pretende obtener los datos necesarios y conocer la individualidad de la persona entrevistada. Tal como lo define Corbetta (1999) la entrevista cualitativa es una conversación guiada y provocada por el entrevistador realizada a sujetos seleccionados mediante el interés de un plan de investigación que cuenta con una finalidad cognitiva y un esquema de preguntas no estandarizadas.

Partiendo de la clasificación de entrevistas, que expone Corbetta (1999) se opta por la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista refiere a "situaciones en las cuales un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie preestablecida de preguntas con un conjunto limitado de categorías de respuestas. Las respuestas son registradas de acuerdo con códigos determinados por el propio entrevistador o por el director del proyecto de investigación. Todos los entrevistados reciben el mismo conjunto de preguntas, en el mismo orden o secuencia" (Fontana y Frey 1994, p. 363). Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas ya que cuentan con libertad de contestar como desean.

El instrumento construido para la realización de las entrevistas se orienta a indagar las percepciones de las docentes y está organizada en tres bloques. Un primer bloque denominado “Percepciones docentes en cuanto a prácticas educativas y pedagógicas” donde se indaga respecto a su rol docente y cómo vive los cambios en la forma de educar en la actualidad; donde se pregunta específicamente: 1) La forma de educar, en los últimos años ha cambiado. ¿Qué percepción tiene de esos cambios? 2) ¿Incorpora nuevas pedagogías en sus prácticas educativas cotidianas? 3) ¿Considera que las prácticas educativas son desarrolladas de diferente forma por profesoras y profesores? ¿En qué sentido? 4) En cuanto a estatuto docente, puntuaciones de dirección, escalafón, ¿sientes que te encuentras en igualdad de condiciones con alguien de tu género opuesto? Un segundo bloque denominado “Percepciones docentes en cuanto a género y desigualdad” donde se indagan las percepciones respecto a género y desigualdad y cómo lo viven en su ambiente de trabajo. y se formulan de la siguiente forma: 5) ¿Qué idea tiene sobre el

concepto de género? 6) ¿y sobre desigualdad de género? ¿Qué idea te merece? 7) ¿Dónde estudió? 8) ¿En su formación sintió algún trato distinto o diferente? Y finalmente un tercer bloque llamado “ Percepciones docentes en cuanto a roles de cuidados y distribución del tiempo” donde el interés se centra en el tiempo de cuidados y actividades domésticas relacionado con las horas docentes planteado de la siguiente forma: 9) ¿Tienes Hijos/as? 10) ¿Cómo distribuyes el tiempo de cuidados, actividades domésticas, y el tiempo de corregir y planificar, fuera de las horas clases? 11) ¿Considera que al momento de tomar horas eligen de la misma forma profesoras y profesores? 12) A la hora de perfeccionarse y/o actualizarse profesionalmente, ¿Considera que las mujeres tienen las mismas posibilidades que los varones? 13) Pensando en el transcurso de un año lectivo: ¿A qué dedicas tu tiempo libre en días hábiles? 14) ¿y los fines de semana?

Como universo de análisis se definió a todas las docentes que trabajaban en Secundaria y en CETP de Sarandí del Yí y Durazno. El muestreo realizado es de tipo intencional o selectivo, “El muestreo intencional o selectivo se refiere a una decisión hecha con anticipación al comienzo del estudio, según la cual el investigador determina configurar una muestra inicial de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar, o informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar”. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk 2005 , p. 138). En este caso se indaga a las docentes sobre su propia experiencia de trabajo y cotidianidad. Y dentro de la categoría intencional se realiza una muestra de tipo teórico. “Decidir donde hacer el muestreo de acuerdo con los códigos y categorías emergentes, es lo que se considera muestreo teórico” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005, p. 139). El trabajo de campo se realizará en las siguientes instituciones: Liceo N°3 de Durazno (CES), Escuela Agraria Ing. Agr. Ulises Ordaz (CETP-UTU), Liceo N°1 Francisco de Ríos (CES) y Escuela Técnica de Sarandí del Yi (CETP-UTU). Las primeras dos son de la ciudad de Durazno mientras que las restantes se encuentran ubicadas en la ciudad de Sarandí del Yi. Las instituciones fueron seleccionadas de forma tal que la investigación tenga un mayor grado de imparcialidad puesto que en la ciudad de Durazno son las dos instituciones donde quien escribe no ejerce la docencia. Mientras que las restantes instituciones pertenecientes a la ciudad de Sarandí del Yi son las únicas de cada subsistema.

En cada institución se entrevistará a seis docentes, tratando de considerar abarcar la mayor franja etaria posible. Se utiliza como variable el grado docente ya que el sistema

de pasaje de grado docente contempla únicamente la antigüedad laboral por lo que es un indicador factible a la hora de contemplar diferentes edades. Por lo tanto se entrevistará a dos docentes pertenecientes al grado 1 o 2, dos docentes pertenecientes al grado 3, 4 o 5 y dos docentes pertenecientes al grado 6 y 7. De esta manera las percepciones tendrán otro indicador para poder analizar.

Con respecto a los objetivos generales se analizarán las percepciones docentes y se caracterizará de acuerdo a los modelos teóricos que puedan surgir en sus relatos (conservador, tradicional, transformador).

También se caracterizará las percepciones de acuerdo a las variables de territorios, franjas etarias y subsistemas buscando diferencias y similitudes en los planteos.

Éste estudio posee un carácter exploratorio; se entiende por exploratorios aquellos trabajos que “se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Batthyány y Cabrera 2011, p. 33). En este sentido, se menciona la carencia de estudios relacionados a las percepciones de las docentes en general y sobre género y desigualdad en particular. La ausencia de antecedentes presentó en ocasiones dificultades para llevar adelante el proceso de trabajo mientras que al mismo tiempo fue un impulso para realizar el mismo.

### **3. Análisis y resultados**

#### **3.1 Percepciones docentes en cuanto a prácticas educativas y pedagógicas.**

El inicio de la entrevista comienza por indagar las percepciones que las docentes tienen sobre la educación. En cuanto a la forma de educar, las docentes entrevistadas afirman en su totalidad que ha cambiado, es decir, que la manera en la que se transmiten los conocimientos en el aula no es la misma que cuando ellas eran estudiantes. En el caso de las docentes que han transitado una mayor trayectoria laboral lo notan en comparación con sus primeros años de docencia.

No obstante, con respecto a las percepciones que se tiene de esos cambios las respuestas se pueden analizar desde cuatro lugares distintos. Por un lado aquellas que creen que antes la educación era mejor porque existía una mayor disciplina, por otro lado un grupo de

docentes interpretan que los cambios de la educación pasan exclusivamente por el ingreso de la tecnología en el aula, otra postura, apunta a los intereses de estudiantes pero que se queda en lo superficial y no cuestiona en sí la forma de educar y por último un discurso bastante alineado a la pedagogía crítica donde se hace hincapié a la forma horizontal de transmitir los conocimientos siendo la población estudiantil considerada como sujetos críticos que construyen su pensamiento y no como un mero receptor de información.

Uno de los relatos que hace mención al cambio en la educación plantea: *“Mi educación media fue en la dictadura, mi primer año de educación universitaria también. Si vos me preguntas qué percepción tengo yo, habiendo tenido una educación en la dictadura, creo que puede hacer una diferencia con otra gente. Hablando de la dictadura en Montevideo, en el interior fue otra cosa”* y sostiene: *“Esto no está bien. Capaz que a los gurises que están cursando un Ciclo Básico común, y te lo digo en Secundaria que es mi ámbito de trabajo, todavía hay cuestiones rescatables. Ahora, los que están en otro tipo de programa, llámese FPB, PUE, o lo que quieras, me parece una aberración. Yo estuve trabajando en el PUE en Durazno desde que comenzó a funcionar y mi resolución fue en diciembre del año pasado, que era el último año que trabajaba, un poco por los desencantos de lo que se les pide como conocimientos a los estudiantes. Entonces, creo que el sistema como está, salvo en el Ciclo Básico común donde uno todavía puede pelotear cosas, es una aberración. Se genera cada vez gente más pobre en el sentido intelectual, por lo tanto, más pobre a nivel económico, de conciencia social, ciudadana, política. Creo que así la cosa no funciona.* (Profesora de Liceo N°3, Grado 7, 57 años).

Otros comentarios que acompañan esta idea hacen mención a la “pérdida de valores” que tiene que ver con la formación desde la casa y que se ve reflejada luego en el cómo se relacionan estudiantes y docentes en el aula.

*“Cambió mucho desde que yo arranqué a trabajar. Se ha perdido la educación en la casa, los chiquilines ahora no respetan límites y las familia nos exigen a nosotros lo que tendrían que traer de la casa.”* (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 60 años)

*“La carencia grande está en la casa. Los gurises no ven a los padres en todo el día y eso se siente en los valores que traen”* (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 3, 39 años)

Otras respuestas colocan el problema de la educación en la pérdida de hábitos de estudio, entendiendo que actualmente no hay un compromiso por estudiar por parte del estudiantado, generando desmotivación en la práctica docente y un enorme esfuerzo por buscar dinámicas atractivas que despierte la motivación en la juventud. Las docentes entrevistadas lo manifiestan de la siguiente forma:

*“Cambió mucho, los estudiantes no estudian tanto como antes y nosotros tenemos que apelar a otros recursos para motivarlos.”* (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)

En la misma línea, otra de las respuestas tuvo que ver con la falta de responsabilidad y compromiso y fue planteado de la siguiente manera:

*“Los cambios cada vez se notan más. En mi caso, con la diferencia intergeneracional, es lo que más estoy sintiendo. Estoy distanciándome cada vez más en las edades y me cuesta más llegar a ellos o ellos me interpretan diferente. Antes tenía grupos en los que trabajamos maravillosamente y ahora cuesta muchísimo el nivel de atención de los chiquilines, las responsabilidades, el grado de compromiso. Eso ha cambiado muchísimo. Es lo que yo percibo.”* (Profesora del UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 50 años).

Haciendo un análisis de las respuestas se pueden agrupar desde un punto donde todas estas percepciones convergen. Lo que tienen en común este grupo de respuestas es la “carencia” como el proceso de cambio de la educación. La educación actual “dejó de tener”. Dejó de tener respeto, disciplina, compromiso y valores. Y se menciona como carencia en el entendido que eran necesarias para el buen funcionamiento de la educación y por ende lo entienden como un retroceso o una pérdida de la buena educación.

Otra concordancia tiene que ver con la edad y el grado docente. Ya que la mayoría pertenecen al grado 7 y tienen más de 50 años de edad. En el caso de la ubicación las respuestas de esta índole pertenecen en su mayoría a la ciudad de Sarandí del Yi.

Otras respuestas tienen que ver con los cambios en el uso de la tecnología e incluso apuntan a que la carencia conceptual está relacionada con el uso de la tecnología.

*“Si, se utiliza mayor tecnología como quien dice y eso hizo que el nivel bajara”*  
(Profesora del UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 50 años)

*“Al cambio lo veo más en la tecnología, porque uno, cuando está del otro lado, no se da cuenta cómo lo educan porque no le das tanta importancia a la forma ni nada de eso. Cuando estás de este lado sí, te preocupa más. Yo lo veo más en el caso de la tecnología. Yo le tengo un poco de rechazo porque a veces no funciona Internet, no tienen todas las computadoras y todo eso. Hay más posibilidades, ellos tienen diferentes formas para aprender, cosas que les atraen más. Algunos las utilizan. Yo en particular, poco y nada.”* (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 4, 34 años).

En este caso queda claro que se rechaza el uso de la tecnología al mismo tiempo que se lo asocia con una mala educación o un reemplazo de la educación tradicional por la educación desde medios informáticos y esto genera una visión negativa por parte de las profesoras entrevistadas.

La mayoría de las docentes entrevistadas convergen en discursos similares y se dirigen hacia la misma línea de pensamiento. Este tercer grupo de entrevistas agrupan la mayoría de las docentes. Las mismas entienden que la realidad de la educación actual se ha transformado en comparación con años o décadas anteriores. Comparan la educación que ellas ejercen en la actualidad con tiempos donde eran estudiantes y afirman que el cambio que se ha dado es muy positivo. Hacen referencia a un enfoque con un carecer más humanizante de la enseñanza donde los estudiantes ya no son meros receptores sino que su pensar y sentir es comprendido e integrado en el proceso de aprendizaje.

*“Ha cambiado bastante. Está cada vez más enfocada en el individuo. Antes era el conocimiento. Enseñar y enseñar, dar conocimiento y dar conocimiento a un grupo sin tomar en cuenta las diferencias que tenemos, y que siempre han existido, dentro del salón. Veo que hay un cambio.”* (Profesora del liceo N°3, grado 3, 36 años)

*“Si, ha cambiado, cuando yo era estudiante nos hacían repetir y no importaba tanto nuestra subjetividad, ahora se contempla al estudiante, cada uno tiene su realidad en la casa y son todos distintos. Ya no se trata de que reproduzcan sino de que*

*puedan mejorar su forma de ver el mundo nosotros les damos las herramientas para que sean reflexivos.*” (Profesora del liceo N°3, grado 1, 25 años)

*“Bueno si han cambiado yo creo que ha mejorado en cuanto al contacto con lo chiquilines, es más directo, más humano”* (Profesora de Escuela Agraria, grado 3, 42 años)

Sin embargo, el proceso de cambio es vivido por las docentes como un proceso dado, no como un camino hacia una transformación de las cuales ellas son parte. En expresiones tales como *“la educación mejoró o cambió”* se lee un proceso estático donde lo que se tenía para cambiar o transformar ya se cambió y el proceso de transformación ya está acabado. Del mismo modo que fue un proceso desarrollado por sujetos externos, donde las entrevistadas no fueron parte o no se sintieron parte. No obstante al considerarse un proceso finalizado tampoco se considera el espacio para seguir transformando o interviniendo de forma activa. Por lo tanto se interpreta en estas respuestas una actitud pasiva en los procesos del enseñar.

No obstante hay un último grupo de entrevistas que reflejan que el cambio de modelo educativo trasciende el aula e interpela a sus actores. Este modelo parte de una horizontalidad en el proceso didáctico entre docente y estudiante que refleja una crítica a la pedagogía tradicional en el sentido Freiriano. Este grupo de entrevistas se diferencia de las entrevistas analizadas anteriormente, puesto que conciben la pedagogía de la enseñanza como un proceso de transformación que se encuentra vivo y en movimiento. Donde las docentes son parte y generan constantemente transformaciones cuestionando e interpelando las prácticas educativas diarias a fin de generar un espacio de aprendizaje donde todos los actores que participan en el aula se sientan en total comodidad de ser. El proceso de aprendizaje ya no se basa en la reproducción de saberes que docentes depositaban en estudiantes. Estudiantes y docentes comparten aprendizajes y descubren habilidades, se guía y se acompaña el proceso de aprendizaje de acuerdo a los tiempos que cada estudiante necesite. Los cambios educativos no se producen de forma aislada de los cambios sociales y culturales por el contrario son procesos que se producen simultáneamente. Algunas de las docentes entrevistadas lo plantean de ésta manera:

*“Si, ha cambiado, sobre todo la forma en dirigirse al estudiante, hoy es de forma horizontal en mi época la educación era del tipo bancaria, depositando*

*conocimientos. Hoy nos importa el intercambio el diálogo” (Profesora de Liceo 3, grado 5, 45 años)*

*“Creo que sí, que ha ido cambiando, que las diferentes movilizaciones o movimientos como se es quiera llamar y los nuevos derechos con lo que tiene que ver con la identidad de género ha generado, sobre todo en las nuevas generaciones y sin dudas a veces las personas que tienen alguna institución o trabajan para alguna institución, sobre todo pública, no significa que las privadas no, pero a veces la privada puede generar todavía algún lineamiento sobre todo en lo educativo con la religión y eso puede llevar acciones de género que sin dudas puede generar a los estudiantes sentirse como reprimidos a momento de dar su identidad o de demostrar su personalidad. En el caso de lo público podemos ver que se acompañan a las nuevas normativas, de la identidad o el género y bueno, sin dudas tiene que ver con el siglo XXI que hace como una nueva generación apuntando a la diversidad cultural y a la diversidad de identidades no. Creo que en base a eso que viene de un movimiento mundial, internacional y que Uruguay siempre ha tenido vanguardia en ese sentido podemos visualizar sobre todo desde normativas jurídicas la posibilidad de que estos cambios se vayan estableciendo desde la legalidad de un Estado. Entonces en respuesta a la percepción si, se ve en las propias relaciones con los estudiantes se ve, en lugares más chicos se puede ver una radicación a la cultura tradicional que genere esos impactos. Pero desde un punto de vista pedagógico se viene trabajando desde la aceptación del otro como sujeto como persona.” (Profesora de Escuela Agraria, grado 4, 38 años)*

De todas las respuestas realizadas quienes adquieren esta postura son docentes de la ciudad de Durazno de ambos subsistemas y de una edad entre 35 y 45. Es relevante también destacar que cuentan con formación docente en el instituto de Profesores Artigas.

La entrevista continúa indagando la incorporación de nuevas pedagogías a sus prácticas educativas. En este caso se identifican tres categorías de respuestas. Por un lado quienes no incorporan nuevas pedagogías en sus prácticas o si lo hacen las consideran una situación puntual, esporádica, mientras que en otro grupo están aquellas prácticas que afirman el uso de nuevas pedagogías pero sin desarrollar demasiado y por último aquellas donde las nuevas pedagogía son definidas como eje transversal en sus aulas y se mantiene un diálogo explicando la manera en la que son implementadas.



En el primer grupo se hace referencia al uso “alguna vez” de las llamadas nuevas pedagogías pero sin demostrar mayor interés y se reafirma que lo primordial es la educación de tipo “tradicional” y lo manifiestan textualmente de la siguiente manera:

*“A veces sí, pero soy de la vieja escuela. (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)*

*“Si, pero no es el centro, el centro sigue siendo el docente ahora con tanta cosa nueva se pierde la autoridad en el aula.” (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 60 años)*

Incluso también manifiestan que de la forma tradicional se mantienen poco dispersos y “controlados”:

*“A veces. Pero prefiero la educación más tradicional porque si no los tenés cortitos se dispersan más fácilmente y con los grupos que tienen superpoblación si se dispersan un poco cuesta controlarlos.” (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 3, 39 años)*

Otras docentes hicieron mención al paso del tiempo como un determinante para dejar de innovar en nuevas prácticas, conciben las prácticas educativas que se basan en nuevas pedagogías como una actividad relacionada a docentes jóvenes y que con el tiempo se va disminuyendo. Las docentes entrevistadas lo manifiestan de la siguiente manera:

*“Tengo una compañera más jovencita que hizo un curso y le han dado nuevas herramientas y ella me las ha enseñado. Uno intenta hacer de a poquito algo. Al principio para uno es todo nuevo y probas así, probas de todas formas, después con los años te vas achanchando, digamos, y te vas a lo básico”. (Profesora del Liceo de Sarandí del Yi, grado 4, 34 años)*

En esta última además llama la atención como se entiende que con 34 años ya se está en una edad que no te permite innovar o experimentar en otras formas, o que se reducen las pedagogías innovadoras a un “tema de jóvenes”. Por otra parte es relevante que se menciona a sí misma en masculino “**uno** itenta...” “para **uno** es todo nuevo”.

Por otra parte hay quienes afirman que basan sus prácticas educativas en las “nuevas pedagogías” pero no argumentan demasiado sus prácticas o incluso, a que refieren por nuevas pedagogías.

*“Sí. Intento siempre estar con nuevas técnicas, pensando siempre en los diferentes estudiantes que tenemos.”* (Profesora del Liceo N°3 de Durazno, grado 4, 36 años)

*“Todo el tiempo como te decía cada uno trae una realidad que es distinta al otro y hay distintas formas de llegarles.”* (Profesora del Liceo N°3 de Durazno, grado 1, 29 años)

*“Si todo el tiempo dependiendo de la realidad de cada estudiante.”* (Profesora del Liceo N°3 de Durazno, grado 5, 45 años)

*“Bueno si, trato de, en la medida de lo posible hacerme a las nuevas pedagogías lo más que puedo.”* (Profesora del Liceo N°3 de Durazno, grado 3, 36 años)

*“Y Si, porque debido a esos cambios que se han establecido obviamente que se tienen que hacer cambios en las pedagogías para que se pueda dar esa interacción entre el docente y los estudiantes y entre ellos mismos, entonces si se cambian, se hacen por ejemplo trabajos en grupos que no sea la clase del docente tan expositiva para darle lugar a que el alumno se exprese.”* (Profesora del Escuela Agraria de Durazno, grado 7, 50 años)

*“y no tienen, por ejemplo, el mismo nivel de atención que hace unos años. Entonces tengo que ir buscando nuevas metodologías. La pedagogía va por el lado de cómo llegarles a ellos, y eso cada vez se está haciendo un poco más difícil”.* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)

Por último la tercera categoría de respuestas hace referencia a procesos logrados y argumentos desde la experiencia y la formación. Describe qué concepción tiene de nuevas pedagogías, logra desarrollar más las respuestas e incluso utiliza ejemplos ilustrativos de sus propias prácticas educativas innovadoras.

*“Lo que pasa es que yo soy una persona típica en cuanto a lo que vos decís, las llamadas tradicionalmente “nuevas pedagogías” en el ámbito universitario se*

*empezaron a trabajar cuando se salió de la dictadura y mi primera formación no es la Educación, es la Formación Universitaria y todavía en el área de la Salud. Por lo tanto, desde antes de recibirme, claro que aplicaba “pedagogías innovadoras” y eso me ha generado incluso problemas con algún inspector por consideraciones del tipo: “Ah, ¿De dónde saca eso?” Y, hermano, lo estudié en el año '84. Mire, yo hice una licenciatura en Ciencias de la Educación en el '89 o '90 en la Universidad de Uberaba en Minas Gerais, quedó solo presentar la tesis por una cuestión económica. Y ahí, con otra cabeza, las pedagogías innovadoras ya estaban.” (Profesora de Liceo N°3 Durazno, grado 4, 57 años)*

*“Intento. Estoy con la Red Global de Aprendizajes, el Aprendizaje profundo, trabajando con otros compañeros. Hay en UTU, es una escuela de Red Global. Tratamos de tomar estas cuestiones y lineamientos, o lo que nos sirve de ellos, para trabajar con los gurises.” (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 1, 36 años)*

*“trato de salir de la educación tradicional y hacer partícipe a los chiquilines de otra manera, actualmente hice una formación en pedagogía que me facilitó otras herramientas. Destaco otras situaciones por ejemplo la voluntad, las ganas, el esfuerzo, la preocupación, sin dudas intentó focalizar en poder darles herramientas para mejorar algunas debilidades que pueda identificar desde mi curso. Si tuviera que compararme con el comienzo de mis clases he tenido un giro de 180 grados he intentado romper con esa estructura que me enseñó la formación sin dejar de ser profesional y siempre ubicándome dentro del rol busco el concepto de lo justo desde los individuos iguales en la oportunidad y las posibilidades. (Profesora del Escuela Agraria de Durazno, grado 3, 36 años)*

Las prácticas educativas innovadoras y las nuevas pedagogías logran generar en el aula instancias de diálogo y reflexiones que interpelan los vínculos y los roles en la sociedad. En este caso una docente contó cómo desarrolló en su curso el abordaje de la desigualdad de género en la sociedad a partir del análisis de una película. Estos temas no están contemplados en los planes programáticos de las asignaturas por lo que sólo incorporando nuevas pedagogías se pueden abordar.

*“Si, incorporo y busco sobre todo pensar en los momentos socio políticos que estamos viviendo. Por ejemplo el año pasado trabaje la película "SUFragISTAS"*

*y desde ahí trate de trabajar la desigualdad de género y la violencia de género, terminé dejando de lado los contenidos y me centré varios meses en eso que me daba cuenta era un problema en la clase y en la realidad de los chicos y chicas. Me pasó que las profesoras más grandes me cuestionaban pero yo lo sabía justificar desde mi asignatura.”* (Profesora de Liceo N°3 Durazno, grado 1, 31 años)

En estos casos el aula se convierte en un medio de transformación de la realidad. Las docentes se encuentran seguras de sus prácticas y se fundamentan en teorías y experiencias personales. Predomina la presencia de profesoras de la ciudad Durazno en las entrevistas con estos enfoques y la mayoría son menores de 40 años. Otro dato interesante es que la totalidad de las entrevistadas que reflejan un conocimiento en las nuevas pedagogías como postura crítica ante la realidad cuentan con formación docente cursada y culminada en el Instituto de Profesores Artigas.

### **3.2 Percepciones docentes en cuanto a género y desigualdad**

Continuando con la entrevista, se indaga a las docentes sobre los modos de enseñar desarrollados por varones y mujeres en el aula y las diferencias entre éstas, a través de la siguiente pregunta ¿Considera que las prácticas educativas son desarrolladas de diferentes formas por los profesores y profesoras? ¿En qué sentido?

La mayoría (13 en 24) manifestó que no había diferencias en la forma de educar en cuanto al género. Algunas hicieron referencia a la edad como una forma de diferenciar las prácticas pero no el género. Dentro de las docentes que sí hicieron referencia al género como proceso de diferenciación en el rol docente, manifestaron varios motivos de distancia, desde la masculinidad hegemónica que perpetúa el rol de distancia emocional hasta la maternidad como una característica que hace a las mujeres desarrollar empatía y cercanía hacia adolescentes. En algunos casos no se hace referencia explícitamente en la respuesta pero se predispone que la mujer es más empática y el varón más distante.

Dentro de las docentes que manifiestan que no existen diferencias algunas simplemente respondieron “No” (Profesora del liceo de Sarandí del Yi, Grado 7, 60 años) “No, no creo” (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 1, 25 años) “No, no encuentro diferencias. He compartido estas vivencias con compañeros varones y más o menos

*estamos todos en la misma línea”* (Profesora de UTU Sarandí del Yí, Grado 7, 50 años)  
Mientras que otras que también respondieron por la negativa, afirmaron que si existían diferencias, pero no respecto al género, sin especificar cuáles son las características que por las que sí sienten las diferencias y lo plantearon de la siguiente manera:

*“Todos enseñamos de forma diferente independientemente del sexo”* (Profesora del liceo de Sarandí del Yi, Grado 7, 56 años).

*“Cada uno tiene su impronta, más allá de que algunos lineamientos son para todos iguales y hay cosas de las que no zafa ninguno. Yo siempre digo que mi clase nunca va a ser igual a la de otro. Ahora desde el ámbito del género, no. Desde el año pasado tengo experiencia en duplas, ya sea por el programa FPB y porque en Ciclo Básico se estuvo probando el año pasado. Tenía duplas con varones y a veces presencié clases de mis compañeros varones y la verdad que no”* (Profesora de UTU Sarandí del Yi, Grado 1, 36 años).

Otro grupo de docentes manifiesta que sí son diferentes las prácticas educativas pero que el factor que la diferencia no es el género se animan a afirmar que los motivos van desde la edad hasta la didáctica propia de la asignatura.

*“No, no creo que esté dada por ser el sexo masculino o femenino, no considero que sean dadas diferentes por motivos de sexo sino por las practicas que se van desarrollando hora pero no creo que sea por las diferencias entre hombre y mujer.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 7, 50 años).

*“No necesariamente. Creo que sí se ve con el tema de ciertas franjas etarias, ya sea profesores mayores o más jóvenes, pero no discriminado por hombre o mujer.”* (Profesora del liceo de Sarandí del Yi, Grado 2, 26 años).

*“No, creo que lo que cambia es la edad. Los más nuevos traen ideas nuevas y otras formas de encarar el curso pero con los años ya van adoptando otras recetas clásicas.”* (Profesora del liceo de Sarandí del Yi, Grado 3, 39 años).

*“No, no creo que sea por eso que son diferentes, creo que hay otros factores que determinan, uno muy importante es la edad, otro también importante es la didáctica*

*propia de cada asignatura.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 2, 45 años).

*“Buena pregunta. La mayoría somos mujeres y una tiene más contacto con las compañeras. Acá, en Sarandí, hay pocos varones trabajando y no tengo mucho diálogo cómo para ver de qué forma trabaja. Sí, la gente nueva. Ves que los más jóvenes hacen cosas y muestran. Los más veteranos nos quedamos en lo básico.”* (Profesora del liceo de Sarandí del Yi, Grado 4, 34 años).

En un caso se afirma que no hay diferencias en las prácticas educativas respecto a género pero automáticamente se sigue que las mujeres planifican y organizan la clase más, sin embargo hay profesores varones que también lo hacen. Lo cual demuestra que esta pregunta se presentó de forma inesperada e interpeló a la entrevistada haciéndole pensar mientras contestaba, seguramente nunca había pensado tal posibilidad.

*“No, me parece que no. Me parece que las mujeres nos sentamos más a planificar y programar las cosas y tenemos un poco más de paciencia. Pero creo que los varones la pueden aplicar también. Tengo compañeros que han aplicado nuevas prácticas y les ha ido muy bien.”* (Profesora de UTU Sarandí del Yi, Grado 2, 41 años).

En este caso las docentes consideran que las prácticas educativas se ejercen de igual forma en cuanto al género no considerando que existan diferencias. Por lo tanto se puede analizar estas respuestas utilizando la caracterización de Naila Kabeer. En este sentido se puede plantear que estas posturas docentes se caracterizan por ser ciegas al género. Puesto que analizan la realidad de las prácticas educativas sin un enfoque de género desconociendo la realidad que viven las docentes y que no viven los docentes. (Kabeer, 1994)

Otro grupo afirma que sí existe una diferencia entre las prácticas educativas *“He tenido la posibilidad de observar clases de profesores y de profesoras y lo que veo, aunque siempre hay una salvedad, es que hay diferencias. Generalmente, el profesor es más expositivo. La profesora se inclina más a tener material visual. Hay diferencias.”* (Profesora de Liceo 3 Durazno, Grado 4, 36 años).

En éste caso, las prácticas educativas son diferentes y se deja entrever en los comentarios que los docentes tienden a marcar una distancia o posicionarse en un lugar de liderazgo respecto a estudiantes mientras que reconocen el lugar de la docente desde la empatía.

*“Si, pienso que todos enseñan diferentes pero es cierto que las profesoras les llegan más a los gurises que los profesores que van más a los contenidos y marcando la distancia.”* (Profesora de Liceo 3 Durazno, Grado 1, 29 años)

*“Son distintas si, el profesor se impone desde un lugar de liderazgo y hay mujeres que necesitan reproducir eso también para generar respeto otras buscan llegarle a los estudiantes desde otro lugar más empático.”* (Profesora de Liceo 3 Durazno, Grado 5, 45 años)

*“Si, yo creo que sí. El profesor se cuida todo el tiempo de no acercarse demasiado, me imagino que tiene que ver con marcar distancia con las estudiantes, sobre todos los profesores jóvenes, los profesores mayores son mas paternalistas, ese rol de padre de familia frío, lejano. Mientras que las profesoras la mayoría son más cercanas a los gurises y su realidad, más compinches si se quiere.”* (Profesora de Liceo 3 Durazno, Grado 5, 45 años).

En esta última se hace mención al rol de padre como frío y lejano, se identifica al profesor en ese rol, pero también se caracteriza a la paternidad desde una distancia o lejanía. Varias docentes trasladaron los roles de género asignados por la sociedad a las características que hacen al rol en el aula. Incluso el mandato mujer/ madre está muy presente. Hay quienes sostienen que las mujeres son más cercanas y otras que son más protectoras, las mismas afirman que eso se debe al rol maternal con el que ejercen la docencia.

*“Bueno yo pienso que sí. Hay un posicionamiento social que nos va construyendo en ciertos roles, esos roles se trasladan a todos los ámbitos de la vida, la mujer es dulce, maternal y el varón es fuerte, distante y no muestra sus emociones. Claramente eso se traslada al aula también. El varón se muestra poco expresivo, más frío y distante mientras que nosotras tenemos toda esa formación impuesta desde muy pequeñas de ser buenas madres que indudablemente también está presente en el aula.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 4, 38 años).

*“Yo veo que sí, que a veces los chiquilines tienen muy buen vínculo con los profesores, los docentes varones, y nosotras las mujeres a veces somos como más protectoras, capaz es mi caso, pero actuamos más como madres que como docentes. Y con el docente varón tienen otro vínculo. No lo sé a nivel clase. Sería muy interesante que pudiéramos intercambiar y conocer cómo trabaja cada uno. Lo conversamos en sala de profesores, pero vernos, pocas veces nos hemos visto.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, Grado 7, 56 años).

*“Sí. Puede ser. Capaz que las mujeres vemos o detectamos más cosas. Como mujeres muchas veces las niñas se acercan más y te cuentan más cosas. Capaz que con el profesor varón no se da tanto eso y cambia también la relación entre alumno-profesor. No quiere decir que siempre pase. También sé de profesores varones que tienen muy buena relación con sus alumnas porque tienen confianza y les cuentan cosas. Por ahí cambia la forma de enseñar, porque tener esa relación con los alumnos te cambia.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, Grado 1, 36 años).

*“Sí. Está buena la pregunta y creo que está difícilísima de contestar. Yo te hablo de mi experiencia y te hablo con esa parada de dos lados del mostrador que tengo en la educación, porque soy psicóloga, pero también docente en la educación. Hace un par de años, por cuestiones del destino, comencé a trabajar en dupla con un profesor varón de Matemáticas. Teníamos un grupo común, de Segundo año, dónde él no podía llegar a los chiquilines y me planteaba que no podía hacer nada. Él decía que, cuando yo estaba en clase, se sentía que yo rezongaba y gritaba, pero se sentía que avanzaba en un camino del conocimiento. Entonces empecé a trabajar, irónicamente a partir de esa experiencia, todos los años en duplas con profes varones de Matemáticas. ¿Qué problemas veo yo? La falta de límites en los profesores varones jóvenes, entonces los grupos se vuelven un despelote. Es el profesor varón, joven, dueño de la verdad. Lo vuelvo a aclarar, estoy en los dos lados del mostrador. Yo tengo cincuenta horas en el mismo liceo, treinta profesionales y veinte docentes, entonces no es raro que un profe que no está pudiendo con algo, me llame. Ya hace tres o cuatro años que estoy trabajando siempre, en forma sistemática, con los profes de Matemáticas, varones jóvenes que no pueden mantener la disciplina de la clase. También creo que hay una evolución cuando trabajan conmigo. Uno no es el dueño de la verdad. Se tiene algún*



*conocimiento que es humano, por lo tanto, muchas veces con error y a veces uno tiene que aceptar que se equivoca, que no puede, que didácticamente no le sale, que tiene que volver atrás. Y esa posición de “macho” en la clase, sobretudo en Ciclo Básico, que es mi lugar de trabajo, no funciona.* (Profesora de Liceo 3 Durazno, Grado 4, 57 años)

Es interesante ésta última entrevista ya que se afirma que el docente en el rol de masculinidad hegemónica reproduce ciertas actitudes como portador o dueño de la verdad, que no le exige crítica y posiciona su palabra en un lugar de poder dejando a las demás personas jerárquicamente por debajo de él. Esta actitud se conoce como *mansplaining* palabra creada por Rebecca Sonit para referirse a la manera en que algunos varones se dirigen a las mujeres como portadores de la verdad y hablando sobre ellas. Esta actitud machista se traslada al rol docente.

Retomando la clasificación de análisis planteada por Kabeer, se puede sostener que este último grupo de docentes tiene una postura “sensible al género” (Kabeer, 1994) en cuanto a la forma de ejercer las prácticas educativas. Parten desde un enfoque que supone las características propias de cada género al mismo tiempo que contempla los roles implícitos que tienen que ver con las feminidades y masculinidades hegemónicas así como también la maternidad y la paternidad.

La siguiente pregunta hace referencia a la carrera administrativa docente y plantea: en cuanto al Estatuto Docente, puntuaciones de Dirección, escalafón, ¿sientes que te encuentras en igualdad de condiciones con alguien de tu género opuesto? ¿Por qué?

Se identifican tres categorías de respuestas. Por un lado aquellas que respondieron simplemente “sí” sin acompañar con argumentación de ningún tipo. En este caso son cinco respuestas, todas pertenecientes a la ciudad de Sarandí del Yi. Otro grupo de respuesta en el mismo sentido, pero que desarrolla más en profundidad su postura, alegando que el estatuto es el mismo y que no hay discriminación por género en las puntuaciones.

*“Sí, nunca he tenido mayor problema en cuanto a género, ósea no, no me ha pasado a mí personalmente de que tenga una diferencia por ejemplo de puntuación o de algo por ser mujer, no.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, grado 7, 50 años)

*“Sí. No he encontrado cosas que diga “eso pasa porque tienen beneficios por ser varones”. No lo he notado en ninguno de los centros en los que he trabajado.”*  
(Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 50 años)

*“Supongo que sí. Sinceramente eso no me he puesto a pensar, a compararlo. Creo que el Estatuto es igual para todos, no sé si a nivel Dirección lo aplican de la misma manera. No sé decirte. Nosotros hemos tenido diferentes oportunidades, directores y directoras. No sé si he visto alguna diferencia. No sé si lo percibí.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)

En este caso las tres entrevistadas que comparten la misma línea tienen en común el grado docente, grado 7, y por tanto también son mayores de 50 años. En éste caso, el análisis respecto a la carrera administrativa de la docencia es “ciego al género” (Kabeer, 1994) ya que se sostiene que existe igualdad y al no contemplar las diferencias propias del género se reduce a una falsa igualdad que termina propiciando una desigualdad de género que perjudica a las mujeres.

Por otra parte un grupo de entrevistadas sí manifestaron las diferencias en la carrera administrativa dando diferentes argumentos.

*“No. Creo que es un sentir y no es lo que pasa. ¡Vaya ironía! Esto te lo digo porque fue el año que compartimos juntas como docentes en el mismo centro educativo en el nocturno. El director me puso, hace unos cuantos años, una puntuación y de ahí en adelante cualquier informe de Dirección es copia del informe del director del 2. Desde las directoras hay un respeto también a ese informe que lo hizo un director. Es un informe precioso. Pero entiendo que hay otros docentes varones que tienen el mismo puntaje que yo y son esos que me llaman a clase. “Vení que no puedo”. Entonces sí hay una diferencia.”* (Profesora de Liceo N°3, grado 4, 57 años)

*“Según el Estatuto, sí hay igualdad. El tema es que los que puntúan son los seres humanos y hay diferencias. En esta ciudad en que todos nos conocemos yo noto diferencias por el famoso “amiguismo” y demás. Hay diferencias, aunque el Estatuto lo plantee como algo igualitario o general. D pautas para evaluar, pero la realidad es otra. No siempre es objetivo el que califica. Hay un caso en particular, acá en Durazno, que sí, hace diferencias según el género. Un caso. El*

*resto es amiguismo. No conozco un director que puntúe realmente con objetividad.” (Profesora de Liceo N°3, grado 4, 36 años)*

*“Es relativo. El escalafón tiene todo para ser igualitario pero es cierto que los directores ponen los puntajes de los que se arma después el escalafón. Inspectores y directores ahí es donde está la diferencia y muchas veces la desigualdad. Muchas veces las mujeres aguantamos mucha cosa, comentarios fuera de lugar y de más porque luego se ve en la puntuación.” (Profesora de Liceo N°3, grado 1, 29 años).*

*“Es cierto que los puntajes los ponen los directores y digo directores porque acá en este momento las instituciones todas están dirigidas por directores varones en este momento. Y bueno anda a saber qué tan equitativa es la puntuación pero dentro del dilema machista en el que nos movemos nadie se escapa y sea consciente o inconsciente. Ahora que pienso en el estatuto las licencias por maternidad no se cuentan como enfermedad por ende perjudica la actividad computada y eso se refleja en los puntajes, ese problema no lo tienen los varones por tanto el estatuto tampoco es igualitario. (Profesora de la Escuela Agraria Durazno, grado 4, 38 años).*

*“No, quien puntúa es la dirección y no es igualitario. Muchas veces los puntajes de los varones superan con creces a los de las mujeres. Y lo más triste es que a veces son las directoras mujeres quienes hacen estas diferencias.” (Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, grado 1, 25 años).*

*“Y, si, en la parte de las evaluaciones, es muy subjetivo ¿no? Por más que hay un lineamiento de puntos con respecto a los informes, tanto los de dirección como de inspección, te condenan no sólo por hecho de ser hombre o mujer, sino que también, si sos nueva o vieja, si te has formado o no, si practicas o no, si planificas o no. Bueno, eso de las planificaciones y eso, corresponde, todo bien, pero el tema es que a veces el sistema, o el tener muchos años, dentro de una institución, no visualiza realmente los resultados, o por ahí no te reconocen la dedicación.” (Profesora de la Escuela Agraria Durazno, grado 4, 37 años).*

Haciendo un análisis de las respuestas, la presencia de discursos que niegan la desigualdad en cuanto a puntuaciones de dirección y estatuto es notoriamente mayor a

quienes lo afirman, siendo profesoras menores de 38, (salvo un caso de 57 años) quienes visualizan la desigualdad como tal. Estas percepciones son analizables desde el planteamiento de Naila Kabeer como “Sensibles al género” puesto que reconocen que un estatuto igualitario perjudica a la mujer y la forma de evaluar de los directores no es objetiva. Tomado desde uno de los relatos también se evidencia el respeto que las directoras tienen en cuanto al puntaje de dirección que años anteriores evaluó un director, continuar con los puntajes sin mortificarse deja también en evidencia la autoridad que éstos poseen.

Al mismo tiempo que al no contar con acciones afirmativas hacia la mujer, por ejemplo en el caso de la licencia por embarazo, el estatuto docente es “ciego al género”.

Sin embargo, si bien, en muchos casos, luego de apagada la grabadora se daban algunos planteos, en esta pregunta volvieron varias entrevistadas. Muchas docentes manifestaron miedo de hablar bajo la expresión “acá todo se sabe” y luego de apagada la grabadora se sentían en confianza de contar situaciones vividas donde las mujeres soportaban acoso por parte de directores o cuestionamientos de su vida personal que iban desde la ropa con la que asistían hasta la foto que subían a sus redes sociales. Otras afirmaron que actualmente sentían la desigualdad en las puntuaciones de dirección por parte de directoras mujeres así como también sentían que se daban situaciones de competencia y de enfrentamientos entre mujeres en la institución.

Consultadas en la carrera de formación docente dieciocho tiene finalizada la formación docente de las cuales la mayoría estudió en el Instituto de Profesores Artigas.

Las seis docentes entrevistadas en el Liceo N°3 de Durazno se formaron en el Instituto de Profesores Artigas. Dentro de las profesoras pertenecientes a la Escuela Agraria Durazno solo tres culminaron su formación en el Instituto de Profesores Artigas, mientras que las otras tres no tienen formación docente o la interrumpieron antes de llegar a culminar la formación. Dentro de las entrevistas realizadas en la ciudad de Sarandí del Yí, en cuanto al Liceo cuatro profesoras cuentan con la titulación de profesorado siendo una, egresada del Instituto de Profesores Artigas, mientras que las tres restantes egresaron del Centro Regional de Profesores del Centro; dos docentes no cuentan con formación docente y comenzaron a trabajar posterior a la Dictadura debido a la gran demanda. En cuanto a la UTU de Sarandí del Yí, solo una docente no cuenta con formación y de las

cinco restantes, una se formó en el Instituto de Profesores Artigas mientras que las cuatro restantes egresaron del Centro Regional de Profesores del Centro.

Consultadas las docentes respecto de si en su formación docente sintieron un trato distinto o diferente por ser mujer la mayoría de las docentes entrevistadas afirmaron que no, no obstante las pertenecientes a Sarandí del Yi afirmaron ser discriminadas por pertenecer a una ciudad del interior del país.

*“No. A veces por ser del interior te tratan diferente pero no por ser mujer”*  
(Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)

Otra entrevistada hace referencia a la época en la que estudió, donde no se hablaba ni cuestionaba la desigualdad de género, por lo tanto se dificulta recordar cómo era el trato, sin embargo con el correr de los años no logró olvidar que preferían que los compañeros varones hicieran las consultas en la bedelía ya que de esa forma evacuaban sus dudas mediante un trato cordial y no sucedía lo mismo cuando se trataba de una mujer.

*“Con respecto al género no sé. Yo hace muchos años que estudié. No se hablaba del tema género. Había cosas muy asumidas de que eran así. Yo estudié en época de dictadura. Teníamos guardias allí a la vuelta que eran varones. En la adscripción recuerdo a un hombre que era bastante rígido y que nos trataba de forma pedante si éramos chicas las que íbamos a hacer las consultas. A veces mandábamos a los compañeros a que hicieran la consulta porque nos parecía que los trataban diferentes. Pero a ese nivel. En los docentes, profesores, compañeros, nunca hubo, nunca lo noté o nunca lo percibí. No se hablaba tampoco del tema en el momento que yo estudié. Después lo empezamos a trabajar los mismos docentes.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)

Algunas narraciones cuentan cómo se les hacía más fácil la carrera a los varones que a las mujeres, sin embargo quienes generaban esa diferencia eran las profesoras mujeres.

*“ Sí. Y fue por parte de las mujeres, especialmente en el IPA. En Facultad no, si te digo que sentí algo diferente en Facultad te miento. Pero en el IPA teníamos una docente con la que los compañeros varones eran todos unos genios y salvaban con una nota y las compañeras mujeres éramos todas unas infradotadas y dábamos 500 veces un puto examen para poder salvar. Si era una cuestión estrictamente de*

*género o ella se lo había planteado como una cuestión de género, no lo sé. Pero nosotras lo sentíamos como una cuestión de género. Te pongo un ejemplo: parcial domiciliario, lo hicimos en mi casa entre cuatro. Entregamos lo mismo. Los ejercicios si están bien, están bien, si están mal, están mal. Vos podés presentar el mismo parcial. Compañero varón salvó con 12. Y las tres compañeras perdimos el parcial. Era el mismo parcial. Exactamente igual. Hicimos una carta al director del IPA. ¿Tuvimos respuesta? Ninguna.” (Profesora de Liceo N°3, grado 4, 56 años)*

Algunas docentes que cursaron su carrera en el Instituto de Profesores Artigas recordaron actitudes que dejan en evidencia el trato desigual que recibieron por parte de los docentes varones y cómo ese trato sigue reproduciendo una cadena de injusticias que luego se traslada a la carrera administrativa docente, por ejemplo trancando un examen o un pasaje de grado puede generar la pérdida de un periodo de efectividad, donde los varones no tuvieron inconvenientes y tuvieron más posibilidades de concursar.

*“hice mi formación los más rápida posible, solo que el último año, en tercer año quede embarazada y en cuarto año deje la práctica de tercero para cuarto y la de cuarto me quedó para el año siguiente, hice todo me quedaron dos asignaturas, termine en el 2005, en el 2007 salve la asignatura que me quedaba y desde el 2007 hasta el 2011 estuvo trancada por una asignatura que obviamente había una intención de superioridad de género. Era un docente donde disfrutaba de las injusticias, disfrutaba que uno sufriera en el examen. Porque las primeras veces se puede decir que no estudie, pero en las otras realmente estudiaba. Era un atraco emocional importante y llegar allí, saber que era la última y todo lo demás, y perder con el mínimo. Siempre me generó esa desconfianza hacia ese docente que sin duda disfrutaba del poder que tenía, y de la toma de decisión, porque si él tomaba la decisión de no aprobar, por más que tuviera cuarenta y cinco minutos en un oral, sentía que yo no podía avanzar. Y era verdad, porque yo estaba trancada en eso y no podía acceder a otro nivel en el escalafón, perdí efectividades. Es importante el daño que se generó. Hizo, no solamente conmigo, si no que había varias chiquilinas en mi misma situación y con el mismo docente. Porque también era el único docente en esa materia que tomaba el examen y eso generó años de dolor e impotencia con ese docente. Yo llevaba ya varios años dando clase y me hacían perder el examen*

*con algo muy básico que yo sabía que estaba bien, en una oportunidad me enojé y le dije que me lo estaban haciendo perder porque era mujer y fue ahí que lo pude salvar porque lo enfrenté.” (Profesora de Escuela Agraria, grado 4, 38 años).*

*“Si, si no notabas la desigualdad tenías que ser realmente muy despistada. Es un lugar donde si sos del interior te discriminan y si sos mujer te cuesta todo mucho más, desde la bedelía que hablan mal hasta la relación con los docentes, las docentes mandaban trabajos y le avisaban solo a los hombres me acuerdo, si no estabas de acuerdo con algo y lo planteabas te preguntaban si estabas “en tus días” los docentes hombres hasta te hacían algún comentario inapropiado, las mujeres te veían como competencia y nunca como compañera, y los hombres hay de todo pero muchos iban a conocer gurisas, la gente trata de estar lo menos posible, es un lugar de paso, en las prácticas la desigualdad se sentía mucho más, conseguir profe de práctica era más fácil para los hombres también.” (Profesora de Liceo N°3, grado 1, 31 años).*

Las docentes que realizaron sus carreras en el Centro Regional de Profesores del Centro manifestaron no haber sentido desigualdad de género o no saberla reconocer. Mientras que quienes se formaron en el Instituto de Profesores Artigas relataron vivencias de situaciones en su estadía por la institución que evidencian la desigualdad. En algunos casos y sin recordar ninguna anécdota también manifestaron que la desigualdad estaba presente en su carrera.

Cuando la entrevista comienza a avanzar en relación a las concepciones sobre género deja en evidencia que la gran mayoría carece de una definición adecuada de la palabra. En algunos casos se entiende género directamente como los caracteres sexuales biológicos con los que las personas nacen. En otros casos se hace referencia a la identidad de género como sinónimo de género o como lo diferente al sexo biológico, y en muchos casos, como también sucedió en otras preguntas tomaron conocimiento que nunca habían reparado en una definición, puesto que comúnmente utilizaban desigualdad de género o violencia de género como si conocieran de lo que hablaban pero que en definitiva no tenían clara una definición para compartir; fue sin dudas la pregunta que más generó incomodidad ya que afirmaban sentir vergüenza de no saber cómo definir o de utilizar la palabra coloquialmente pero no saber realmente su significado. Incluso la mayoría no se desplazó

más de dos oraciones para buscar la respuesta. En muchos casos no se obtuvo información de las respuestas para poder analizar.

*“Bueno género, es eso que determina desde que nacemos si vamos a ser mujeres o hombres no es eso?”* (Profesora de la escuela Agraria, Grado 3, 42 años)

En esta respuesta se puede constatar que la percepción sobre género que se tiene se reduce a las características sexuales que se determinan en la gestación de la persona. Sin embargo las siguientes respuestas denotan que parten del mismo reduccionismo, no obstante le agregan la particularidad de “la identidad de género”. En expresiones tales como “cada uno elige el género con el cual identificarse” se evidencia que tienen una percepción de la identidad de género como algo que las personas simplemente pueden optar al mismo tiempo que su percepción de género está reducida a la idea de identidad de género. Lo planteaban de esta manera:

*“El género es lo que uno tiene determinado o con lo que uno nace, pero de repente no se siente identificado con eso. Cada uno se ve o no identificado con su género. Cada uno elige también a que género le gustaría pertenecer. Es un poco contradictorio. Capaz que no se siente identificado con el género con el que se nace, más bien con el sexo con el que nace, pero sí se identifica con otro género y de ahí surge la idea de “quiero ser distinto”. Esa es mi idea. Capaz no tengo muy claro los conceptos.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, Grado 1, 36 años)

*“Cuando hablamos de género no tenemos que tener en cuenta lo que sí es el sexo, puede ser que tenga el sexo biológico y su género no coincida, es esa la concepción que tengo.”* (Profesora de la escuela Agraria, Grado 7, 50 años)

En otra categoría de respuestas se introduce la atracción sexual como sinónimo de género. Expresado de la siguiente manera:

*“Lo que queremos ser y como queremos amar y todas las posibilidades que hay, vendría a ser algo así.”* (Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, Grado 2, 26 años)

*“Tiene que ver con lo que sentís hacia alguien y no tanto lo biológico.”* (Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, Grado 3, 39 años)



Estas percepciones dan cuenta de la falta de formación necesaria sobre el tema en el cuerpo docente. Si bien en otras categorías de respuestas la avanzada edad de la docente entrevistada era un determinante, en este caso, sucede lo contrario ya que en ambas respuestas la edad no supera los 40 años. No obstante, en este caso las dos docentes desarrollan sus actividades laborales en el mismo centro educativo, Liceo de Sarandí del Yi.

Otra docente entrevistada expone el relato histórico que fue construyendo a lo largo de un proceso de herencias familiares con la que fue edificando su percepción sobre género. Entiende el género desde la lucha de conquista feminista contra el sistema patriarcal y finaliza diciendo que si bien en su familia “existió un matriarcado” esa realidad no es la que la mayoría de las mujeres vive.

*“Vivo en una familia estrictamente matriarcal. Si vos mirás generaciones hacia atrás, mi bisabuela fue la primera mujer divorciada que tuvo Uruguay y eso marcó. Para criar a sus hijos, que eran siete, lo que hacía la vieja era hacerles la ropa a las prostitutas del quilombo. Por lo tanto, en mi familia está el cuento histórico de “la bisabuela mandó al bisabuelo a la puta que lo parió y crió siete hijos sola haciendo la ropa para las putas”. Mi abuela contaba, con mucha vergüenza, que era una adolescente y la mandaba a la mercería a comprar puntillas negras. Las puntillas negras solo eran para las prostitutas. Mi abuela enviudó a los diecinueve años, crió hijos sola y cuidado, porque también tenía un título terciario, era maestra. Mi papá es un desaparecido político, por lo tanto, la última vez que lo vi tenía dos años. La figura materna siempre fue el eje, de hecho, yo también soy una mujer divorciada que vive sola y económicamente no vive tan mal. Laburo muchísimo, pero... Entonces, si vos me preguntás si a mí, mujer, me marcó este fenómeno del género, creo que no. O creo que sí, positivamente. Pero ya te digo, vivo en un matriarcado. Viví en un matriarcado, ahora mi madre y mis abuelas están muertas, obviamente mi bisabuela también. Una de mis tías abuelas fue la primera mujer universitaria egresada de la Facultad de Química, siendo gente del Interior. Cuando hoy se plantean algunas cosas o algunas cuestiones de género, en lo histórico personal familiar, son cosas de hace más de 100 años atrás... Sí entiendo que hay dificultades de género, que hay problemas de discriminación, de diferenciación en el trabajo. Para nosotras como empleadas públicas capaz que no*

*en el salario. Sí me pasó cuando era empleada privada: había un psicólogo varón en el centro educativo que ganaba mucho más que yo solo por una cuestión de género. (Profesora del Liceo N°3, Grado 4, 57 años).*

Otras percepciones sobre género enmarcan el concepto dentro de las características que una sociedad o cultura determina sobre lo que es o debe ser una mujer y un varón. Dejando en claro que son ideas que refuerzan estereotipos y profundizan los roles asignados al género. También surge la percepción del poder de quienes tienen el control para reforzar a su conveniencia esos roles.

*“El concepto de género se encuentra en las características que según las diferentes sociedades se dan de lo que debería ser hombre o lo que debería ser mujer. El hombre, por ejemplo, se cree que es más fuerte que la mujer. Es una característica que ha sido dada a nivel social. El hombre siempre es más fuerte que la mujer. Por eso siempre te tiene que ayudar a abrir las tapas de los bollones y todas esas pavadas.” (Profesora del Liceo N°3, Grado 4, 36 años).*

*“Hay diferencias sobre género y generalmente, cada vez menos, nosotras no podemos y los varones sí. Muchas veces no es así. Nosotras también podemos.” (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, Grado 2, 41 años)*

*“Lo que nos hace definirnos socialmente como mujeres o como varones, esas características que se van marcando desde el nacimiento, ya sea en vestimenta, roles, hábitos etc.” (Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, Grado 1, 25 años)*

*“género tiene que ver con esas características que se van asociando dependiendo de la cultura a lo que es ser mujer y lo que es ser varón independientemente de su sexo biológico y aunque en primera instancia se va asociando directamente a lo biológico puede salirse de esa estructura y entre esa estructura binaria conviven muchas posibilidades de ser y sentir. (Profesora de la escuela Agraria, Grado 4, 38 años).*

*“El género, muy usada esa palabra y difícil de definir, es algo así como el conjunto de características y roles que una sociedad determinada entiende que te hace mujer y varón. Ahora es una construcción claro. Porque en la realidad muchas las podemos ir cambiando, no sé, la mujer tiene pelo largo y el varón corto. Es lo*

*hegemónico y construido ahora eso se construye y deconstruye.” (Profesora del Liceo N°3, Grado 1, 31 años).*

*“A mí me favorece el haber estudiado en sociología, que es la asignatura que yo doy, ese concepto de género: que es una construcción cultural. Y bueno, como es una construcción cultural, sin duda también está cargado de las necesidades, del desarrollo, de una población o de un lugar. El tema es, que también así como puede nacer desde abajo, también es controlado desde arriba, desde lo que manifiestan el poder, desde los que de alguna manera hacen las normativas y aplican determinados conceptos. Por ejemplo, el tema de los formularios donde aparece solamente el sexo y muy difícilmente aparece el género. Ahora están apareciendo el género, porque ya, como lo dije en alguna otra pregunta, somos también un país que tiene trayectoria, que ha estado en primera línea con respecto a los Derechos Humanos, y bueno eso hace que de alguna manera, se venga incorporando, pero todavía estamos en un largo camino, porque no hay una definición terminada. (Profesora de la escuela Agraria, Grado 4, 37 años).*

Este último grupo de percepciones tienen en común pertenecer a una franja etaria de entre 25 y 41 años. Salvo en dos casos donde las docentes trabajan en el Liceo de Sarandí del Yi su mayoría son docentes que ejercen sus tareas laborales en la ciudad de Durazno tanto en la escuela Agraria como en el Liceo N°3. En este caso las percepciones sobre el concepto de género son adecuadas y denota una formación en el tema, ya sea por la propia formación docente, donde la mayoría contó con talleres de educación sexual por pertenecer al plan 2008, o por instancias formativas particulares que hayan realizado. Retomando la categoría de análisis planteada por Naila Kabeer estas percepciones sobre género son “sensibles al género” al mismo tiempo que las entrevistas anteriores se podrían categorizar como “ciegas al género” puesto que carecen de análisis formativo y reducen el concepto de género a la identidad de género o a la atracción sexual.

Una siguiente pregunta en la entrevista busca conocer las percepciones sobre desigualdad de género que tienen las docentes. Para muchas docentes que definieron “género” como identidad, o como “forma de amar” ésta pregunta les resultó incómoda, ya que su percepción de desigualdad de género no tiene un carácter vinculante con su percepción de género. En este caso, no aportan material de análisis en sus respuestas ya que

simplemente responden *“La desigualdad de género es la diferencia entre hombres y mujeres”*.

En otro grupo de respuestas se entiende la desigualdad de género como una situación evitable donde la causa de la desigualdad es la falta de voluntad por parte de la mujer para realizar las mismas tareas que los varones y donde incluso se sostiene que la opresión de género la pueden vivir tanto varones como mujeres. En el caso de estas cuatro respuestas, cada una pertenece a una de las instituciones investigadas, por tanto podemos observar que éste tipo de relatos que culpan a la mujer de su desigualdad se encuentra en distintos ámbitos. Las dos docentes de Sarandí del Yi tienen 57 años, mientras que las dos de Durazno pertenecen a la franja de los 40.

*“La desigualdad no sé si existe. Si existe es porque las mujeres lo permitimos eso pienso yo. Yo nunca dejé que alguien me dijera que puedo y no hacer.” (Profesora de Liceo N°3 de Durazno, grado 5, 45 años)*

*“y bueno yo creo que existen diferencias entre mujeres y varones que hacen que se produzcan desigualdades generalmente la más oprimida es la mujer pero puede ser el hombre también.” (Profesora de Escuela Agraria de Durazno, grado 3, 42 años)*

*“Hay quienes dicen que hay cosas que no pueden hacer las mujeres, es cuestión de querer me parece. Si querés hacer algo lo haces, ahora hasta camioneras y obreras hay mujeres.” (Profesora de Liceo de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años)*

*“Es también cómo uno se percibe o se concibe en cuanto a si somos iguales o somos desiguales. La sociedad hace desigualdades, pero también está en nosotros buscar cómo incluirnos en esos lugares donde nosotros consideramos que podemos actuar de la misma manera, bien o correctamente. Nosotros, los docentes, a veces nos miramos cuando, por ejemplo, nos reunimos todos y decimos: “Ah, pero cuántas mujeres somos a nivel de docentes”. Ahora en unos años se ha dado más que hay más compañeros. Pero cuando yo empecé a trabajar éramos casi todas mujeres. Eran muy pocos los compañeros que formaban parte del plantel docente. No sé si era por una cuestión económica, capaz. Que se percibía menos o no sé. En los últimos años yo veo que hay muchos chicos que eligen la carrera docente. Eso también ha cambiado. Por eso te decía, tiene que ver en cómo uno se posiciona a*

*nivel personal y en la sociedad.” (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 56 años).*

En el caso de esta respuesta no solo la desigualdad de género es un problema que las mujeres no enfrentan sino que se traslada la responsabilidad a las mujeres. Las mujeres reclaman un cambio en la sociedad pero reproducen el machismo también, se las culpa de esa contradicción desde un posicionamiento de crítica hacia la mujer.

*“La desigualdad es terrible. Uruguay no escapa a la cuestión del patriarcado y el machismo. Es brutal. Pero yo siempre hago una crítica hacia nosotras mismas. Yo, en lo personal, he vivenciado situaciones donde las mujeres son mucho más machistas que los mismos hombres. Es una cosa que me choca y me cuestiono. Si realmente queremos un cambio... Es como un doble discurso que tenemos las mujeres. Estamos todas con esta cuestión de la desigualdad y demás, pero llegada una situación puntual donde hay que tomar postura... Yo me quedo de cara con las opiniones o las posturas que tienen algunas mujeres. Son mucho más machistas que ellos. Esa es mi visión. Cuando hablan de cambios y que se termine esto, me parece que la cuestión para mejorarla viene de parte de todos. No es una cuestión exclusiva del hombre. La mujer está mal posicionada desde el vamos y eso ayuda a que esto no deje de crecer. (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 1, 36 años).*

En algunas respuestas se reconoce la desigualdad de género como un problema que exista antes pero que ya no se mantiene tan fuertemente presente, se reconocen las conquistas de la lucha feminista como una lucha acabada pasada.

*“Que somos desiguales. Que no todos podamos hacer lo mismo, el varón y la mujer. Me parece que eso ya no es tan así. Me han pasado situaciones que las hemos resuelto mujeres sin la ayuda de hombres y los resolvemos perfectamente. A mí me parece que el tema de la desigualdad no está tan marcado” (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 2, 41 años).*

Otras respuestas reconocen la desigualdad de género y lo definen como un problema de la sociedad pero que no afecta el ámbito laboral de la educación.

*“si, que existe la desigualdad de género, no lo veo mucho en la educación en cuanto al área de trabajo, pero si en otras situaciones de la vida cotidiana hay desigualdad de género porque todavía en estas sociedades no se están dando las igualdades.”*  
(Profesora de Escuela Agraria Durazno, grado 7, 50 años).

Ocasionalmente el problema de desigualdad de género en la educación es mayormente perceptible en las estudiantes que en las propias docentes, por la misma esencia pedagógica la atención de las docentes tiende a ir hacia el análisis de los procesos educativos del estudiantado y las vivencias que estos tienen. Esto claramente se nota en el caso de esta respuesta, donde la docente reconoce el peso del sistema patriarcal pero directamente lo visualiza en la maternidad de sus estudiantes y las oportunidades de estudio que tienen.

*Yo creo que todavía estamos muy arraigados al patriarcado. Hay un tanto de discriminación hacia las mujeres. Todavía hay cosas, barreras, que no hemos podido derribar. Sinceramente es así. Estamos con muchas falencias en cuanto a las jóvenes que quieren estudiar y tienen hijos menores. He tenido casos de chiquilinas que no puede ir a estudiar porque no tienen como colocar a sus hijos, dejarlos ese tiempo que quieren estudiar, o no estudian directamente porque no pueden atender a sus hijos y han postergado los estudios por los hijos. Lo percibo acá, en Sarandí del Yí, la chica tuvo que dejar de estudiar porque no tenía con quién dejar el niño y resultaba bastante inviable dar una clase con 33 alumnos y un bebé, un niño en primera infancia que caminaba y deambulaba por toda la clase. Era muy complicado. En ese aspecto, a nivel departamental, tenemos esa carencia importante de dónde dejar los niños para poder estudiar las chiquilinas, que hay montones de chiquilinas con hijos menores, con bebés, esto no le pasa a los papás, claramente es desigualdad. .”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yi, grado 7, 50 años).

Sin embargo en otros relatos se expone justamente como se siente la desigualdad en todos los ámbitos, incluso en la educación, desde comentarios que reproducen micro machismos hasta actitudes violentas de acoso sexual laboral:

*“Bueno, la desigualdad de género es visualizar que en la sociedad que vivimos hay un género oprimido y ese género es el de la mujer. La desigualdad está en todos*

*los ámbitos y no escapa a lo doméstico y laboral. Por ejemplo éste año viaje a EEUU y no me paraban los comentarios de que viajaba "sola" incluso algunos con mucha violencia por parte de familiares, que dirán de una mujer viajando sola. Mi Hermano viajó a Cuba hace un año y nadie cuestiono que fuera solo ni le cargó en su viaje miles de posibilidades catastróficas que le podían pasar simplemente le desearon un feliz viaje. Cuando volví al liceo me esperaban los comentarios de profesores por lo mismo, que valiente me decían, las mujeres tenemos que ser valientes para hacer lo que ellos hacen sin ningún miedo” (Profesora del Liceo N°3, Grado 1, 31 años).*

*A nosotras en el ámbito público capaz que no nos jode mucho a nivel de laburo, sí capaz que sentís que cuando tenés un director varón te rompe los huevos. Nosotros tuvimos, hasta hace muy poco tiempo atrás, un director varón en el centro educativo donde trabajo y teníamos el eterno problema del manoseo por error. “No me di cuenta, discúlpame.” “No lo vi”. Pero cuando podía pasar y tocarte el traste, lo hacía. De hecho, el señor está sumariado y fuera de la educación. Y eso lo vivimos durante mucho tiempo. Cuidado, porque el tipo era bobo, pero no masticaba vidrio: era solo con algunas. En mi equipo técnico trabajo con una compañera que es trabajadora social. Tuvimos que salir en defensa de una compañera, porque aparecieron unas fotos subidas de tono publicadas en las redes sociales de una docente. El director presionó a una compañera para que se las mostrara y después encerró a esta compañera, a la que estaba en las fotos, en la Dirección. Nosotras sabíamos que la mano venía jodida y mi compañera de equipo, que es bastante más joven que yo, dijo: “entramos ya a defender a la compañera”. Y funcionó. “Esto es personal. La vida de la compañera fuera de la institución educativa es la vida de la compañera. Las redes sociales de la compañera son de la compañera. Y usted no tiene nada que hacer acá, encerrándola.” Y el corte sirvió.” (Profesora del Liceo N°3, Grado 4, 57 años).*

*“Ahora se habla más y la gente ha empezado a movilizarse un poco más. Se tiene un poco más de cuidado: se cuidan al hablar, al elegir, el tema de los puestos laborales, pero existe y va a existir, porque es un cambio de mentalidad el que hay que hacer. Yo tengo amigos y colegas que dicen: “yo no soy machista”, pero con lo que hablan se les escapan, a veces, expresiones donde ves que te consideran*

*inferior por ser mujer solamente y no se dan cuenta. Se ve en lo mínimo, en pavadas. Es así. La desigualdad de género existe y creo que va a existir por muchos años más, aunque estos movimientos que están generando cambios, principalmente en los niños y en la enseñanza que se les está dando ahora; la educación, lo que están viendo y van a seguir viendo, eso va a ayudar a que esa desigualdad o esa brecha aminore, pero con tiempo. (Profesora del Liceo N°3, Grado 4, 36 años).*

Esta pregunta se puede analizar desde muchas aristas puesto que las percepciones que las docentes de educación media, tanto del CETP como del CES tienen sobre desigualdad de género en la región son muy heterogéneas. Para muchas es una pregunta que no pueden responder, para otras es un problema que existía en el pasado pero que en la actualidad ya no remite un inconveniente o dificultad. Dentro de las docentes que sí lo notan como un problema real, actual y latente, hay quienes entienden que varones y mujeres viven opresión y son víctimas de desigualdad de género, o que la opresión de mujeres está encarnada por otras mujeres incluso más que por varones. Algunas docentes perciben la desigualdad de género como una situación que se da por la poca voluntad de la mujer de salir de esa realidad, la mujer es colocada en una zona de confort donde se la reconoce cómoda en la situación de opresión. En algunos relatos se exponen que hay ámbitos de la sociedad que son machistas y excluyen a la educación. Se entiende a la educación como un sistema igualitario. En todas estas narrativas se puede analizar una actitud “ciega al género” tomando la clasificación de Naila Kabeer (1994). No se visualiza la desigualdad de género como una condición intrínseca de la sociedad y por tanto también inmersa en la educación. No obstante se plantean también relatos que sostienen lo contrario. La desigualdad de género está presente en toda la sociedad, siendo la educación un ámbito público incapaz de no ser afectada. De todas las entrevistas realizadas solo tres docentes se posicionan desde este lugar, relatando situaciones desiguales que vivieron en sus trabajos y fuera de ellos. Estas tres percepciones sobre desigualdad son “sensibles al género” continuando con la categoría de análisis de Naila Kabeer. Las tres docentes comparten el mismo centro educativo como espacio de trabajo, siendo éste el Liceo N°3 de Durazno. También tienen en común la formación docente donde todas tienen formación en Profesorado cursada y finalizada en el mismo lugar, en el Instituto de Profesores Artigas.



### **3.3 Percepciones docentes en cuanto a roles de cuidados y distribución del tiempo.**

La maternidad es una de las mayores cargas sociales que tienen las mujeres desde antaño. El mandato de la maternidad perfecta, la presión de no ser “mala madre” con la que continuamente se mide a quienes maternan, hace que el rol reproductivo y el rol productivo estén en constante tensión. Las docentes viven esa realidad a diario.

Consultadas respecto a la maternidad, solo una profesora del Liceo N°3 de Durazno no es madre, mientras las restantes cinco si lo son. Dentro de la Escuela Agraria son tres quienes si son madres y tres que no lo son. En el Liceo de Sarandí del Yí una profesora se encuentra transitando su primer embarazo mientras que otras dos docentes ya son madres, y las tres restantes no lo son. Mientras que en el caso de la UTU de Sarandí del Yí todas las docentes entrevistadas son madres.

El trabajo docente tiene una carga horaria invisibilizada y no remunerada que generalmente se realiza en el ámbito doméstico. Las actividades necesarias para ir a clase cada día ya sea corregir trabajos, escritos, parciales o planificar, estudiar temas nuevos, mandar actividades virtuales, generar contenidos didácticos, fichas, material audiovisual o simplemente dedicar a la organización administrativa de cada grupo, cerrar promedios, calificar, llevar al día el desarrollo de los cursos en las libretas, ocupan gran parte del tiempo fuera del aula y por lo tanto se incorporan a las tareas que la mujer realiza a diario. Organizar el día para coordinar y distribuir el tiempo de cuidados, actividades domésticas, y labores docentes fuera de horas de clases no es tarea sencilla, ya que no hay fronteras entre el rol docente y el rol doméstico. Esta realidad se intensifica en la mujer por los propios roles asignados al género. Las docentes viven situaciones de estrés y frustraciones.

*“Corregir y planificar es lo que más tiempo me lleva. Trato de distribuirlo de la mejor manera, pero de todas formas noto que necesito más tiempo de dedicación al chico. Él es tan tranquilo que ni se siente y decís: “ta, yo estoy planificando y él está ahí dibujando al mi lado” y ya está. Pero eso no es tiempo para él. Sigue siendo tiempo para planificar y corregir. Por más que él esté sentado a mi lado, no es tiempo para él. Hace 10 años que lo estamos haciendo con el padre. Estamos separados. Compartimos el tiempo con él. Se queda unos días conmigo y otros con el papá. Pero noto eso, el tiempo para él en sí es poco. De mi tiempo libre, después*

*de salir de trabajar, es mayormente para corregir y planificar. Algo de vida social se tiene siempre, pero siempre tenés que dejar una cosa de lado. O no corregís y te atrasas en la entrega, o bue, te sentís mala madre o mala profe”* (Profesora del Liceo N°3 Durazno, Grado 4, 36 años)

*“Mi prioridad es la niña, las tareas de la casa más que nada los fines de semana. Y corregir y planificar es difícil porque es el trabajo que nos llevamos a la casa y ahí es donde tenemos que ver como lo articulamos porque hacerlo hay que hacerlo lo laboral y lo doméstico se cruzan, amamantas mientras corregís y ahí vamos.”* (Profesora del Liceo N°3 Durazno, Grado 3, 36 años)

*El rol doméstico es complicado. Mi hija tiene 32 años. Ya se sabe cuidar sola. Mi nieto vive conmigo. La mamá también tiene horarios de trabajo extensos. Una ventaja es que compartimos el ámbito de estar en el mismo liceo. Cuando precisa algún apoyo, él sabe que, en algún momento del día, así sean las 12 de la noche o cuando llegue, lo va a tener. Este año ya tengo las 60 horas, Entonces, ¿qué me pasa? De lunes a viernes soy un ente caminando por la ciudad, de una institución educativa a la otra. El sábado es un día dedicado a la limpieza, a dormir, a hacer mandados. Y el domingo, después del mediodía, es un día dedicado a la planificación, a la corrección, a generar ejercicios, a generar actividades, porque yo estoy en contra de las actividades pre-hechas, esas que podemos bajar de Internet, o que podemos sacar de los libros. Creo que atentan contra mi capacidad como docente y contra mi capacidad de conocimiento del grupo con el que trabajo. Esas actividades siempre son generadas en esa instancia con conocimiento del grupo y los chiquilines. ¿Qué ventaja tengo? En las 30 horas no docente que tengo, hay días que tengo espacios libres y que nadie me dice nada si me siento a corregir.* (Profesora del Liceo N°3 Durazno, Grado 3, 36 años)

Quienes comparten la casa con una pareja buscan dividir tareas aunque a veces no son del todo equitativas y sigue siendo la mujer quien más se recarga. Muchas mujeres no quieren delegar tareas puesto que entienden que ellas pueden realizar mejor las labores domésticas y de cuidados. Al final del día el cansancio se acumula.

*“Es muy difícil, pero lo hago. Tengo pareja, estoy casada, y tratamos de distribuir. Incluso el cuidado de mi hija lo repartimos con él. Yo trabajo en los dos horarios, porque*

*es lo que pasa en educación. Trabajo tanto en la mañana como en la tarde. El año pasado trabajaba de noche también. Mi esposo trabaja solo en la tarde, porque hace todo su horario corrido. Él queda al cuidado de ella tanto en la mañana como en la noche. En la tarde como él trabaja queda con su abuela, mi suegra. En la casa lo más que podemos repartimos. Yo soy medio abarcadora de esas tareas, me las cargo mucho, eso lo reconozco. Trato de repartir lo más que puedo pero él no limpia bien. Por ejemplo, al mediodía le toca cocinar a él y cocina él. No se reparten todas las tareas, pero se reparte lo más que se puede.* (Profesora de UTU de Sarandí del Yí, Grado 1, 36 años).

Algunas docentes logran junto a sus parejas compartir las tareas de forma equitativa. Estos relatos convergen en varios puntos, las parejas de las profesoras son también docentes y éstas no pasan los 29 años de edad.

*“Las tareas son repartidas con mi compañero que también es profe y se planifica y corrige en cada ratito que tenemos por ahora, después que tenga (está embarazada) supongo que vamos a tener que organizarnos de otra manera.”* (Profesora de UTU de Sarandí del Yí, Grado 1, 25 años).

*“En mi caso somos los dos docentes con mi compañero. Tratamos de organizar los horarios, nos repartimos, no hay tareas con roles asignados al género en nuestra casa, todos limpiamos, todos cocinamos. Y el tiempo que podemos nos organizamos para planificar y corregir.”* (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 1, 29 años).

Muchos relatos donde las tareas son compartidas se hace referencia a que reciben “ayuda”, expresión que sutilmente reafirma que las tareas domésticas y de cuidados son de las mujeres.

*“Mis hijos ya están criados, grandes. Pero cuando trabajaba y tenía a mis hijos menores, chiquitos, tuve muchísima ayuda de mi esposo. Trabajábamos en turnos diferentes. Cuando yo no estaba en casa estaban con el padre y cuando yo estaba en casa él estaba trabajando. En el tiempo en que ellos estaban en la escuela yo me dedicaba a la preparación de trabajos para la clase y a corregir escritos. Siempre la crianza de mis hijos fue así, alternada. No tuve ese problema de no tener el apoyo. Siempre trabajamos en turnos diferentes y ellos se criaron con el padre y con la madre presente. Nos turnábamos para sus cuidados, llevarlos a la escuela,*

*la atención de los deberes, en eso tuvimos tarea compartida. En casa no existe el “esto lo hace papá, esto lo hace mamá”. Esto fue indiferente. Papá cocinaba y papá cambiaba pañales. Papá cocinaba y aprontaba mamaderas. Eso fue igualitario. (Profesora de UTU de Sarandí del Yí, Grado 7, 50 años).*

*Mi hija y es adolescente, está en esa etapa que no la puedo descuidar pero que a la vez aporta mucho en las tareas y es bastante autónoma. Luego el tema tareas de la casa, mi compañero también me ayuda, que es el que siempre cocina. Ya lo que es corregir y planificar es a veces en los mismos liceos en un ratito libre entre clases. (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 4, 38 años).*

Consultadas por lo que tienen en cuenta en el momento de tomar horas y si consideran que eligen de la misma forma respecto a los profesores la gran mayoría contestó que si se elige de la misma manera sin embargo, aquellas docentes que se mostraron más conscientes respecto al rol de cuidados que las mujeres enfrentan respondieron que las mujeres eligen horas respecto a los horarios que sus familiares tienen.

*“Tiene que ver cómo se organizan. Muchas veces sí son madres dependen del cuidado de hijos, eso las hace tomar cerca de donde están los hijos o coordinar horarios, las limita a tomar el nocturno o viajar en ese sentido, eso muchas veces no lo viven los profesores varones” (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 1, 29 años).*

*“Las mujeres habitualmente, aunque no es mi caso en este momento, o medianamente sí lo es. Este año tuve que hacer un cambio. Nosotras tenemos que prever el cuidado de la prole, de nuestros hijos. El profesor varón toma lo que hay y la profesora mujer, a veces, tiene que revolverse con horarios con gurises, a veces bajar cantidad de horas porque no puede arreglar horarios y no tiene con quien dejar a los chiquilines. Acá en la ciudad de Durazno eso es bastante cruel cuando la mayoría de los docentes no somos de acá. “Porque vos no sos de acá.” “Yo no soy de acá”. Yo trabajo en un liceo y de los cien y pico de docentes el 50% son de Florida, tenés los que somos de Montevideo y los que son de Tacuarembó. Entonces, sí, para las mujeres viene complicada la mano con el tema del cuidado de los gurises. A mí lo que me pasa este año es una cosa muy particular. No voy a tener las 50 horas en el mismo liceo, porque habitualmente, por una cuestión de*

*que me gusta el programa, yo solo tomo 3ero de Idioma Español, pero este año tenía que convivir con mi nieto y él tiene que dar examen o pedir autorización y ver qué pasaba, o yo me tenía que cambiar de liceo y, por una cuestión de salud mental de ambas partes, volví al nocturno del 2. Este año en particular, lo tuve que tener en cuenta al momento de hacer una elección, y sí, me cambia la vida laboral. Porque de acá al liceo yo tengo dos cuerdas de caminata que me permite ir, venir, volver. Y al nocturno del 2 con 60 horas si no tengo auto no voy.” (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 4, 57 años).*

*“Hay desigualdad en todo como dije antes y esto no se escapa. Elegimos siguiendo el escalafón ahora los puntajes son puestos por personas y si en las puntuaciones hay desigualdad elegimos de forma desigual. Sin contar que las mujeres que son madres a veces se ven limitadas de tomar nocturno o de viajar porque no tienen con quien dejar los hijos. Rara vez un hombre dice en el nocturno no trabajo porque no tengo con quien dejar el niño, no pasa porque la mujer está. Entonces no eligen igual no. (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 1, 31 años).*

En el caso de esta respuesta solo algunas docentes que trabajan en el Liceo N°3 de Durazno consideraron la maternidad y los roles de cuidados como factor de desigualdad al momento de elegir la carga horaria. El resto de las docentes entrevistadas no reparó en ese factor y entendió que tanto varones como mujeres docentes eligen horas de forma igualitaria. Las percepciones que tienen las docentes de Durazno sobre la forma en la que eligen sus horas de trabajo se pueden categorizar “ciegas al género” tomando el planteo de Naila Kabeer puesto que aunque parecen igualitarias, hay un sesgo a favor del varón ya que al no reconocer que los roles de cuidados recaen en la maternidad, parecen neutrales pero reproducen la desigualdad de género que existe.

Del mismo modo sucede con la pregunta que hace referencia a la posibilidad de perfeccionarse o actualizarse profesionalmente. Son pocas las docentes que reconocen algún tipo de desigualdad. Nuevamente el factor “vivir en el interior” es el limitante que se menciona.

*“Yo siento que la limitante más grande que hay es cuando no vivís en Montevideo entonces plantean un curso muy lindo pero tengo que faltar una semana a trabajar y quedarme en un hotel, entonces no es tanto una cuestión de sexo. Nos pasa a todos los que vivimos en el interior que no accedemos. (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 1, 25 años).*

La mayoría de las docentes no considera que exista algún tipo de desigualdad o limitante en el momento de acceder a capacitaciones docentes.

*Nosotros hemos tenido jornadas y citaciones para capacitación y formación, y sí, se hace de manera igualitaria. Hay llamados y tenemos que ir todos y vamos todos. En mi área son más varones que mujeres y no hemos tenido ningún tipo de diferencias en los momentos que nos llaman a capacitarnos. (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 1, 25 años).*

Sin embargo, las docentes que son madres si reconocen las limitaciones implícitas en los roles de cuidados que son tenidas en cuenta en el momento de perfeccionarse o seguir estudiando.

*“Y bueno a veces las mujeres tenemos más limitaciones que no son tan visibles. Por ejemplo si yo quisiera ahora hacer un curso que no es acá embarazada no podría viajar o me veo más limitada. Ese limitante no lo tienen los hombres por ejemplo.” (Profesora del Liceo de Sarandí del Yí, Grado 1, 25 años).*

*“Lo mismo, depende de los cuidados si solo recaen en las mujeres se da de forma desigual, entonces las mujeres tienen que elegir y accedes menos” (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 4, 57 años).*

*“Sí. También depende de la edad y los condicionamientos en la casa que tiene cada familia. Yo creo que seguramente a una mujer con hijos le cueste mucho más tener que viajar o hacerse tiempo para poder estudiar que a un hombre que quizá tenga naturalmente más facilidades. La mujer está más atada. Depende la condición de cada uno.” (Profesora del Liceo de Sarandí del Yí, Grado 1, 26 años).*

Las docentes más jóvenes son quienes reconocen y ven de forma crítica los roles de cuidados. En el siguiente caso se puede ver como se hace mención a “mujeres

tradicionales” en el sentido que priorizan la maternidad por encima de todo y cómo esto las limita en otras oportunidades.

*“Bueno acá es un poco el tema del tiempo de distribución, cuando esto que yo te decía de los tiempos que yo tengo en mi casa o en mi hogar, bueno si, a veces los niveles de prioridad de las mujeres tradicionales o por lo menos, que le cuesta romper todavía con toda esa estructura, genera menos oportunidades, menos posibilidades, porque en realidad tienen que hacer mucho más que el varón, y el varón, como que dispone de un tiempo extra que la mujer no lo tiene, además de poder tener vida. El hombre, porque la mujer está como sumisa a todos estos ítems de la vida que te llevan a que vos te reduzcas muchísimo el tiempo. Por otro lado, yo diría bueno, estaría bueno “tirar todo a la miercoles” y dedicarme a estudiar y si, podría ser también otra oportunidad. Pero el tema es, cuando ya tenés una formación arraigada desde mucho tiempo y que también te condicione la estructura de funcionamiento sobre todo de cómo hacer las cosas y quedar tranquila o buscar tu tranquilidad mental, pasa por ahí. Por ejemplo, para que me entiendas lo que te quiero decir: Yo mientras estudié y estuve en mi casa o lo que sea, no podía sentarme a leer, si por ejemplo mi cuarto estaba desordenado. Entonces yo lo que hacía, para poder estar tranquila, bueno, ordenaba mi cuarto, después que ordenaba mi cuarto, me aprontaba mi mate y ahí me dedicaba solamente a estudiar. Así que cuando hablamos de perfeccionarse o actualizarse, sin duda, capaz que hay un porcentaje, donde los varones le es más fácil poder anotarse e inscribirse en esas formaciones. (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 4, 38 años).*

Siempre que los mandatos sociales sigan imponiendo una distribución social recargada en la mujer, éstas seguirán teniendo responsabilidades que atender antes de poder estudiar o dedicarse a ellas mismas, puesto que conforme pasa el tiempo las responsabilidades dentro del rol reproductivo aumentan lo que disminuye el tiempo de rol productivo. Los cuidados y tareas domésticas ya no son “ordenar tu cuarto para estudiar tranquila” como lo menciona la docente sino que cada vez se ven incrementadas y las posibilidades de seguir estudiando son cada vez más reducidas.

Nuevamente las percepciones de las docentes son “ciegas al género” siguiendo la categoría de análisis de Naila Kabeer (1994).

Por último, entrevistadas por las actividades realizadas en el tiempo libre, los fines de semana y vacaciones, algunas docentes afirmaron que era tiempo que dedicaban a ellas mismas, actividades tales como hacer ejercicio, salir de paseo, reunirse con amigas.

*“En días hábiles hago ejercicio o visito a mis amigas. Fines de semanas también. De vez en cuando salgo a bailar.”* (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 4, 36 años).

*“Son ratos para mi, hago deporte, leo, miro series, salgo a bailar a pasear, me reúno con amigas.”* (Profesora de Liceo N°3 Durazno, Grado 1, 31 años).

*“En días hábiles lo dedico a mi trabajo físico ir al gimnasio o la peluquería pero siempre dedicado a mí.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 1, 31 años).

En este caso son entrevistadas que son madres y eligen que los tiempos libres sean para ellas y no para seguir cuidando. Sin embargo la mayoría de las docentes entrevistadas dedican sus tiempos libres y fines de semana a las tareas de cuidados, crianza, al rol reproductivo. Las respuestas más reiteradas mencionan cocinar para toda la semana, limpiar y muchas de ellas dedicarse al cuidado del jardín y plantas.

*“Mis hijos ya están estudiando, así que, durante la semana, en mis tiempos libres yo tengo plantas, jardín. Me gusta, eso me desenchufa un poco de toda la actividad de leer, de preparar, entonces me voy al jardín. Escarbo, como digo yo, un poco las plantas. Y eso lo que hago en mis días libres, si no salimos a caminar con compañeras. Trato de salir y conversar. O estar con mi esposo que ahora está con un tema médico con licencia médica y está mucho en casa. Y en los fines de semana, me reparto. A veces voy a Montevideo para visitar a mis hijos y mis nietos. O si no, tengo un pedacito de campo con mi esposo y nos vamos. Allá también tenemos árboles frutales. La tierra me gusta mucho. Trabajar la tierra.”* (Profesora de UTU Sarandí del Yi, Grado 7, 57 años).

*“Estar con el gurí chico lo más que puedo. Él también está con todo el tema de su padre que no lo ve. Trato de acompañarlo y estar con él: los fines de semana poder salir a la plaza, a pescar, a andar en bicicleta. Estar con él todo el tiempo, porque*



*generalmente entre semana no nos vemos mucho. Cuando él está en la escuela, yo estoy en casa y a veces cuando él está en casa, es un horario en el que yo tengo que trabajar. Nos vemos de noche y... que cocino, que limpio, que la ropa pronta, que los deberes, que planifico y que corrijo. El rato que tengo libre es para poder estar con él.”* (Profesora de UTU Sarandí del Yi, Grado 2, 41 años).

Muchas respuestas dejan en evidencia que no se logra separar las tareas de cuidado de las actividades personales y se manifiestan como “días que me los dedico a mí” a las actividades de ir al fútbol o realizar voluntariado social en organizaciones no gubernamentales de cuidado de animales son lo que Moser llama actividades del rol comunitario, donde también se sigue reproduciendo roles “feminizados”.

*“Mi tiempo libre en días hábiles es muy reducido. Básicamente, en las tareas de la casa, lo cotidiano. Los fines de semana trato de hacer actividades que me gustan, por ejemplo, el jardín que es lo que me encanta, voy al fútbol acompaño a mis hijos si juegan. Los fines de semana trato de dedicármelos a mí.”* (Profesora de UTU Sarandí del Yi, Grado 7, 50 años).

*“En mi tiempo libre realizo actividades de rescate y ayuda a animales en una organización social en la que estoy, en donde somos la mayoría mujeres también.”* (Profesora de Escuela Agraria Durazno, Grado 1, 42 años).

## 4. Conclusiones y recomendaciones

### 4.1 Conclusiones

El análisis de las percepciones de las docentes de educación media del departamento de Durazno deja en evidencia una gran carencia en la formación docente tanto en lo que tiene que ver con las pedagogías educativas transformadoras y críticas así como también en género y desigualdad de género.

Las docentes afirman que la educación ha cambiado y asocian esos cambios con una gran pérdida del compromiso y disciplina del estudiantado. Dentro de las entrevistadas son mayoría las docentes que visualizan la educación desde una postura nostálgica. Se piensa el problema de la educación desde la pérdida de hábitos de estudios y la falta de compromiso por parte del estudiantado, generando así que las prácticas docentes se vuelvan un desafío por generar dinámicas en las aulas que logren motivar a la juventud. Las percepciones docentes confluyen en torno a la idea de la “carencia” como característica para entender el cambio en la educación. La educación actual es concebida por las docentes como un espacio carente de respeto, disciplina, compromiso y valores, desde ese lugar se cuestiona el funcionamiento de la educación y por lo tanto es entendida como un retroceso. Esta postura se ve reflejada en el relacionamiento de estudiantes y docentes en el aula. El avance de la tecnología y los medios de comunicación son elementos que también inciden en los cambios educativos según lo expresan las docentes entrevistadas. Estas respuestas las proporcionaron docentes que coinciden en edades, grados y ubicación puesto que la mayoría pertenecen al grado máximo de la carrera docente, tienen más de 50 años de edad y se ubican territorialmente en su mayoría a la ciudad de Sarandí del Yi.

Algunas docentes tienen una postura optimista en cuanto a los cambios que se produjeron en la educación. Confrontan la educación que ellas imparten en la actualidad con tiempos donde eran estudiantes y afirman que el cambio que se ha dado es muy positivo. Esta postura tiene como centro el interés del estudiantado. No obstante, esta transformación en la forma de enseñar es relatada por las docentes como un proceso dado, no como un camino hacia una transformación de la cual ellas son parte. Esta lectura se evidencia cuando afirman que “*la educación mejoró o cambió*”, como si fuera un proyecto

finalizado donde aquello que se tenía que mejorar ya se mejoró por lo tanto ese proyecto ya está finalizado y fue realizado por otras personas ajenas a las docentes entrevistadas. De esta forma tampoco se considera un espacio para seguir transformándose de forma activa. Las docentes tienen una actitud pasiva en este sentido.

Siguiendo la misma línea pero con respuestas que presentan mayor integración de la perspectiva de género, elaboradas un grupo de docentes aborda los cambios de la educación desde una postura crítica hacia la pedagogía tradicional alineada al pensamiento de Paulo Freire. Transmitiendo los conocimientos de forma horizontal y colocando a la población estudiantil como sujetos críticos que forman su pensamiento y no como mero depósito de información. Estas docentes se muestran comprometidas socialmente en los procesos educativos y conciben los cambios en la enseñanza como procesos que trascienden el aula e involucra a los actores de la sociedad toda. Este proceso de transformación de la educación es vivencial y tanto docentes como estudiantes son parte, generando asiduamente cuestionamientos que interpelan las prácticas educativas diarias a fin de generar un espacio de aprendizaje donde todos los actores que participan en el aula se sientan en total comodidad de ser. Para estas docentes el proceso de aprendizaje ya no responde a la lógica de la reproducción de saberes que serán evaluados en una prueba final, sino que se animan a cuestionar la forma de evaluación tradicional y buscan nuevas maneras de enseñar.

En este caso las docentes que se animan a ser partícipes de la transformación educativa en estas declaraciones concuerdan en trabajar en UTU y Secundaria de la ciudad de Durazno y tener una edad de entre 35 y 45 años, al mismo tiempo que coinciden en haber recibido su formación docente en el instituto de Profesores Artigas.

Este patrón se repite también cuando se las indaga sobre la incorporación de nuevas pedagogías en el aula. Se presentan tres categorías de respuestas que coinciden con las anteriores. Siendo un primer grupo, profesoras que no incorpora nuevas pedagogías en sus prácticas o si lo hacen las consideran una situación puntual, esporádica, sin demostrar mayor interés, reafirmando que lo primordial es la educación de tipo “tradicional” e incluso afirmando que son “de la vieja escuela” y de esa manera mantener el control del aula. A la vez se asocian las nuevas pedagogías a prácticas inherentes a la edad de la docente, considerando que con el paso del tiempo se deja de innovar y se vuelven las prácticas educativas cada vez más clásicas. A mayor edad más tradicional la pedagogía.

Nuevamente este grupo de respuestas se concentró en los mayores grados docentes en la ciudad de Sarandí del Yi. Un segundo grupo de docentes afirma utilizar nuevas pedagogías pero no se compromete a desarrollar el tema. Y por último otro grupo de docentes que afirma que las nuevas pedagogías son el eje transversal en sus clases y explican la manera en la que son implementadas. Mencionan procesos logrados, comentan anécdotas y desde la experiencia y la formación. Define bajo que idea entiende las nuevas pedagogías al mismo tiempo que utiliza ejemplos ilustrativos de sus propias prácticas educativas innovadoras donde se generan instancias de diálogo y reflexión. Es el aula un espacio de intercambio de saberes y experiencias. Este grupo de docentes que reflejan conocimiento y formación respecto a las nuevas pedagogías como postura crítica, tienen la particularidad de ser mayoritariamente docentes de la ciudad de Durazno y de pertenecer a una franja etaria menor a 40 años de edad. A su vez, las docentes tienen en común el centro donde realizaron sus estudios de formación docente, siendo todas egresadas del Instituto de Profesores Artigas.

Por lo tanto en la dimensión de análisis sobre las percepciones que tienen las docentes tienen en cuanto prácticas educativas y pedagogías se puede concluir que las docentes de Sarandí del Yi, que trabajan dando clase tanto en el Liceo como en la Escuela Técnica UTU, tienen una visión de la educación y de las prácticas educativas tradicionales, mientras que las docentes de la ciudad de Durazno tienden a sostener visiones más críticas e innovadoras sobre educación.

En una segunda categoría se analizan las percepciones que las docentes tienen sobre género y desigualdad. Iniciando con los modos de llevar adelante la enseñanza en el aula y cómo éstas prácticas pueden variar dependiendo del género. Consultadas las docentes la gran mayoría de las entrevistadas manifestó que no encontraba diferencias en la manera de enseñar en cuanto al género. No obstante, algunas hicieron referencia a la franja etaria como determinante para considerar diferencias en la forma de educar.

Entre las profesoras que sostienen la no diferencia en la forma de educar predominan docentes de diferente subsistema, de distintas edades y de ambas ciudades, siendo mayor la presencia de docentes de la ciudad de Sarandí del Yi. En este caso se considera que las prácticas educativas se ejercen de igual forma en cuanto al género. El análisis de estas respuestas desde la caracterización de Naila Kabeer (1994) sostiene que éstas son ciegas

al género. Ya que analizan las prácticas educativas sin un enfoque de género desconociendo la realidad que viven a diario las mujeres. (Kabeer, 1994)

Las docentes que sí consideraron el género como proceso de diferenciación en el rol docente, utilizaron varios argumentos para sostener tal afirmación. Una de las argumentaciones utilizadas se basa en los roles de masculinidad hegemónica, rol de género que coloca al varón en un lugar de fortaleza que invisibiliza la expresividad emocional, en algunos casos se deja vislumbrar que los docentes varones tienden a marcar una brecha posicionándose desde una zona de liderazgo respecto a estudiantes. Otra de las argumentaciones se basa en la maternidad situada como propiedad que hace a las mujeres desarrollar mayor empatía y contacto hacia adolescentes. No siempre la respuesta es explícita pero si se mantiene el estereotipo de la mujer más empática y el varón más distante. Este grupo de respuestas se puede analizar como “sensible al género” (Kabeer, 1994) ya que contempla los roles implícitos que tienen las feminidades y masculinidades hegemónicas. En este grupo de respuestas las docentes son mayoritariamente del Liceo N°3 de Durazno.

En cuanto a la carrera administrativa docente el acceso a las mismas posibilidades en cuanto a puntuaciones de dirección, escalafón docente y estatuto, respecto a un profesor. Algunas docentes simplemente respondieron que sí sin argumentar, estas respuestas son de docentes pertenecientes a la ciudad de Sarandí del Yi. Siguiendo el mismo sentido otro grupo de docentes argumentó que el estatuto es el mismo y que no hay discriminación por género en las puntuaciones. En este caso las docentes comparten el grado docente, grado 7, y por tanto también son mayores de 50 años. Se puede analizar que estas percepciones son “ciego al género” (Kabeer, 1994) ya que al sostener que existe igualdad y aunque parece neutral, no se contempla las desigualdades propias del género y se reduce a una falsa igualdad que termina favoreciendo una desigualdad de género que afecta a las mujeres.

Otro grupo de docentes considera que no se encuentran en las mismas condiciones administrativas y utilizaron diferentes argumentos. La presencia de respuestas que niegan la igualdad es notoriamente mayor a quienes lo afirman, siendo profesoras menores de 38 la mayoría. Desde el planteamiento de Naila Kabeer estas percepciones son analizables como “Sensibles al género” puesto que reconocen que un estatuto igualitario perjudica a la mujer y la forma de evaluar de los directores no es objetiva. No obstante, al no poseer

acciones afirmativas hacia la mujer, (por ejemplo en el caso de la licencia por embarazo) el estatuto docente es “ciego al género”.

En cuanto a la formación docente de las profesoras entrevistadas la mayoría tiene finalizada su carrera de grado. De estas la mayoría estudió en el Instituto de Profesores Artigas. Todas las docentes entrevistadas en el Liceo N°3 de Durazno se formaron en el Instituto de Profesores Artigas. Dentro de las profesoras pertenecientes a la Escuela Agraria Durazno solo tres culminaron su formación en el Instituto de Profesores Artigas, mientras que las otras tres no tienen formación docente o la interrumpieron antes de llegar a culminarla. Dentro de las entrevistas realizadas en la ciudad de Sarandí del Yí, en cuanto al Liceo, cuatro profesoras cuentan con la titulación de profesorado siendo una, egresada del Instituto de Profesores Artigas, mientras que las tres restantes egresaron del Centro Regional de Profesores del Centro; dos docentes no cuentan con formación y comenzaron a trabajar posterior a la Dictadura debido a la gran demanda. En cuanto a la UTU de Sarandí del Yí, solo una docente no cuenta con formación y de las cinco restantes, dos se formaron en el Instituto de Profesores Artigas mientras que las tres restantes egresaron del Centro Regional de Profesores del Centro. La carencia conceptual es evidente en aquellas docentes que no poseen formación.

Cuando las profesoras entrevistadas son consultadas respecto al trato recibido durante su formación docente, en su mayoría recuerdan no haber sentido diferencias en cuanto a género. Sin embargo, al recordar épocas pasadas donde el machismo no era tan visible no dejaba ser diferente el trato que recibían los varones en la institución. Del mismo modo se recuerda que el grado de dificultad que enfrentan las mujeres para finalizar sus estudios era mayor que el que vivían los varones, situación que era generada por docentes mujeres. Otros relatos evidencian cómo la desigualdad de género ejercida por docentes varones se trasladó también a una desigualdad administrativa puesto que perjudicó la escolaridad de las docentes.

Se hace evidente que aquellas docentes que cursaron sus estudios en el Instituto de Profesores Artigas reconocen la desigualdad existente, mientras que aquellas docentes que cursaron sus estudios en el Centro Regional de Profesores no logran reconocer dicha situación. Las percepciones de las docentes entrevistadas que reconocen el trato desigual vivido se pueden catalogar como “sensibles al género” en el sentido planteado por Naira

Kabeer (Kabeer, 1994) mientras que las que consideran que el trato recibido fue igualitario son “ciegas al género.

Con respecto al concepto “género” resulta evidente el desconocimiento conceptual de la inmensa mayoría de docentes entrevistadas. Muchos manejan el término en modo coloquial pero sin tener conocimiento de cuál es su real sentido. En muchos casos queda al descubierto que las docentes experimentan un proceso de reconocimiento de su ignorancia en el sentido socrático, creen tener un conocimiento de lo que es el género pero al momento de concretar una definición no logran hacerlo lo cual les genera malestar e incluso vergüenza de reconocer que ignoran aquello que tienen por obvio.

Algunas respuestas responden a una concepción biologicista donde el género se asocia directamente a los caracteres sexuales. Mientras que otras docentes tienen una percepción de género reducida a la identidad de género. Estas percepciones desde el análisis de Naira Kabeer (Kabeer, 1994) se consideran “Ciegas al género” puesto que desconocen la concepción misma del término.

En todos estos casos las docentes confluyen en una franja etaria mayor a los 40 años al mismo tiempo que ejercen sus prácticas educativas en Escuela Técnica y Liceo de Sarandí del Yi y en Escuela Agraria de Durazno. En cuanto a la formación de dichas docentes la mayoría son egresadas del Centro de Profesores Artigas o no finalizaron sus estudios. La percepción de género que tienen las docentes da cuenta de las falencias que tiene la formación docente en esa área.

Otro grupo de respuestas se centra en la asociación de género con la atracción sexual, dejando otra vez en evidencia la falta de conocimiento al respecto. Percepciones nuevamente “ciegas al género” utilizando el análisis de Naira Kabeer (Kabeer, 1994).

Contrariamente a la postura biologicista, estas respuestas están asociadas a docentes menores de 40 años. Podemos notar que si bien la postura biologicista ha sido superada por las docentes más jóvenes, esto no implica un conocimiento cabal del concepto género. Coinciden que las docentes que sostienen la identidad entre género y orientación sexual cursaron sus estudios en el Centro Regional de Profesores del Centro y ejercen sus actividades laborales en el Liceo de Sarandí del Yi.

Se debe considerar por separado el caso de una docente cuya percepción de género deriva de una historia personal muy peculiar que ella misma define como “matriarcado familiar” sumada a una actitud muy reflexiva y crítica por parte de la docente que le permite entender su propia identidad. La docente habla de estereotipos de género, lucha feminista contra el sistema patriarcal y opresión que viven las mujeres a diario. No obstante, luego de desglosar desde su historia familiar hasta la realidad actual de desigualdad, no explicita una definición de género. Dicha percepción de género se caracteriza desde Naira Kabeer (Kabeer, 1994) como “sensible al género”. La docente de este caso puntal desarrolla sus funciones laborales en el Liceo N°3 de Durazno y se formó en dos instituciones educativas siendo Docente egresada del Instituto de Profesores Artigas y Licenciada en Psicología por la Universidad de la República.

Por último el conjunto de docentes restantes, desarrollan un concepto de género desde las características que una sociedad determina para lo que es ser mujer y varón, entendiendo que de esta forma la sociedad establece roles y estereotipos de género. A grandes rasgos, las percepciones sobre género que plantea este último grupo son adecuadas que da cuenta de conocimiento formal referente al tema. Estas docentes se encuentran mayoritariamente entre los 25 y 41 años, y se desempeñan profesionalmente en la ciudad de Durazno en la escuela Agraria como en el Liceo N°3, con la excepción de dos docentes que trabajan en el Liceo de Sarandí del Yi. Considerando la edad de las docentes se puede conjeturar que la mayoría contó con talleres obligatorios de educación sexual como parte de su formación dentro del plan de estudios 2008, esto pudo haber resultado clave en las distintas percepciones respecto al género, que tienen estas últimas en comparación con las docentes anteriores.

Retomando la categoría de análisis de Naila Kabeer estas percepciones sobre género son “sensibles al género”. Tras éste análisis se puede concluir que las percepciones sensibles al género son minoritarias.

Sobre desigualdad de género el comportamiento de las percepciones es similar. Aquellas docentes que a la hora de conceptualizar resultaron ciegas al género no pudieron dar cuenta del concepto de desigualdad de género ya que su percepción de desigualdad de género no tiene un carácter vinculante con su percepción de género. Por lo tanto siguen siendo ciegas al género.



Algunas percepciones también “ciegas al género” en la clasificación de Naira Kabeer (Kabeer, 1994) culpabilizan a la mujer por su desigualdad, entendiendo que la falta de voluntad por hacer las mismas tareas que el varón genera desigualdad. Pero también se las responsabiliza a las mujeres de reclamar una sociedad más justa e igualitaria al mismo tiempo que reproducen el machismo, culpando a las mujeres de esa contradicción. También se entiende la desigualdad de género como un problema que viven mujeres y varones por igual. Estas percepciones se encontraron presentes en las cuatro instituciones. Del mismo modo se encuentran las percepciones que reconocen las conquistas producto de la lucha feminista pero ya finalizada puesto que al día de hoy ya no habría desigualdad. Por otra parte aparecen discursos que hablan de desigualdad de género como un problema que existe pero el mismo no es trasladado a la educación. En el ámbito laboral educativo no se percibe la desigualdad. Todas estas percepciones son “ciegas al género” a partir de la categorización de Naila Kabeer. Ya que no se concibe la desigualdad de género como una realidad intrínseca de la sociedad y por tanto también en el sistema educativo.

Sin embargo, algunas percepciones describen que las estudiantes viven desigualdad de género. Las docentes prestan más atención a los procesos educativos de sus estudiantes que a sus propios vínculos en la institución por lo que visualizan la desigualdad de género en las estudiantes pero no en su propia experiencia. No obstante algunas percepciones docentes, aunque fueron la minoría, manifestaron la desigualdad sistemática y estructural que viven por su condición de ser mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, incluso dentro del sistema educativo donde se explicitaron situaciones de micro machismos e incluso actitudes violentas de acoso sexual laboral. Estos últimos relatos que pertenecen a docentes del Liceo N°3 de Durazno cuya formación fue en el Instituto de Profesores Artigas son “sensibles al género” continuando con la categoría de análisis de Naila Kabeer.

Uno de los mandatos sociales mayormente extendidos que afecta a las mujeres es el de la maternidad perfecta. Las mujeres docentes no son ajenas a esta realidad. La mayoría de las docentes consultadas son madres, por lo que el rol productivo docente y el rol reproductivo conviven en el día a día, lo que muchas veces genera ansiedad, estrés y frustraciones. En algunos casos puntuales las tareas de cuidados y domésticas son compartidas por parejas que también ejercen la docencia en estos casos las docentes entrevistadas no tienen más de 29 años de edad y trabajan en el Liceo N°3 de Durazno.

Comprenden que las actividades de mantenimiento de la casa y cuidados no tienen género por lo que se puede afirmar que éstas percepciones son “Sensibles al género” siguiendo con la categoría de análisis mencionada anteriormente.

La elección de horas docentes también se ve influenciada por el tiempo que las mujeres dedican a los cuidados. Sin embargo la gran mayoría de las docentes entrevistadas no considera que las docentes elijan horas de diferente manera respecto a sus pares varones reconociendo una igualdad en el acceso al trabajo, no visualizan la maternidad y los roles de cuidados como factor de desigualdad al momento de elegir la carga horaria. No obstante, las docentes que sí hicieron hincapié en la distribución horaria del día como condición limitante de posibilidades laborales de las mujeres fueron la minoría. Estas docentes trabajan en el Liceo N°3 de Durazno. Se concluye que las percepciones de la mayoría de las docentes de Durazno sobre la elección de horas de trabajo se pueden categorizar “ciegas al género” tomando el planteo de Naila Kabeer (1994) ya que aún cuando parecen igualitarias, hay un sesgo a favor del varón. Al no reconocer que los roles de cuidados recaen en la maternidad, parecen neutrales pero reproducen la desigualdad de género que existe.

Algo similar ocurre en el momento de perfeccionarse o seguir formándose. Pocas docentes tienen percepción de la desigualdad que existe en las oportunidades de formación. Docentes jóvenes que viven la maternidad tienen una postura más crítica hacia los roles de cuidados al tiempo que son capaces de reconocer que éstos generan desigualdad al momento de capacitarse o formarse profesionalmente lo que posteriormente se traslada en menores posibilidades de acceder a mejores puestos de trabajo. Mientras los mandatos sociales impongan una estructura social basada en la división sexual del trabajo, las mujeres seguirán teniendo responsabilidades que atender antes de poder estudiar o dedicarse a ellas mismas, ya que conforme pasa el tiempo las responsabilidades dentro del rol reproductivo aumentan dejando el tiempo del rol productivo reducido. Nuevamente las percepciones de las docentes son “ciegas al género”.

Los roles de cuidados no se detienen los fines de semana ni las vacaciones. Por lo que las docentes tienden a dedicar esos días no laborables al trabajo no remunerado del rol reproductor. Sin embargo, algunas docentes deciden dedicarlos a pasear, hacer ejercicio y distenderse pero la mayoría opta por cocinar para toda la semana, limpiar la casa, cuidar

del jardín y de las plantas, así como también realizar tareas de voluntariado o participar de actividades comunitarias. Las docentes siguen considerando el tiempo de cuidados como un tiempo para ellas mismas. Por último, estas percepciones tampoco son “sensible al género”.

Se puede concluir a partir de este trabajo que, en cuanto a las prácticas educativas la percepción que las docentes tienen sobre nuevas pedagogías y pedagogía crítica liberadora es muy escueta por lo que no se conciba la educación como un espacio de emancipación del pensamiento donde el estudiantado pueda reflexionar y cuestionar la realidad de la sociedad en la que vive y proyectarse hacia la justicia social. Por otra parte, en cuanto a género y desigualdad las percepciones que las docentes de educación media poseen demuestran una gran falta de formación específica.

Por último, las percepciones que tienen en cuanto a los roles de cuidados y cómo esto influye en las posibilidades laborales y académicas también deja en evidencia la falta de formación en el tema y el impacto que esto tiene en sus percepciones y vivencias.

Las docentes evidencian en sus relatos el escenario de “escaleras rotas” al que se enfrentan, puesto que el rol doméstico y de cuidados afecta la disponibilidad horaria para desempeñar sus tareas en el rol productivo. También se ve limitado el tiempo para capacitarse y mejorar sus posibilidades laborales, lo que se ve reflejado directamente en las posibilidades laborales de cada año.

En Sarandí del Yi dentro de los dos subsistemas de educación media no se encuentran mayores diferencias en las percepciones, siendo en la escuela Técnica de CETP-UTU y en el liceo de Secundaria muy similares las respuestas siendo en su mayoría percepciones ciegas al género. Mientras que en la ciudad de Durazno hay diferencia en los subsistema siendo las percepciones de las docentes que trabajan en el Liceo N°3 de Durazno en su mayoría “Sensibles al género” y las de la Escuela Agraria Durazno en su mayoría “Ciegas al género”.

La ceguera de género con la que las docentes desempeñan sus prácticas educativas cotidianas, terminan reproduciendo de forma inconsciente estereotipos de género desde el currículum oculto. (Lovering Dorr y Sierra, 1998)

## 4.2 Recomendaciones

Esta investigación evidenció que las percepciones de las docentes de Durazno en general no integran la perspectiva de género y desigualdad en la educación. Esto puede deberse a la formación docente recibida con distintos programas (recién en la reformulación programática del año 2008 la formación docente integra un seminario específico de sexualidad y género). También puede explicarse a partir de que muchas de las docentes que presentan percepciones ciegas al género, no culminaron la formación docente, por lo que parecería haber un vínculo entre profesionalización docente y reflexividad sobre la propia práctica específicamente en relación al género. Para finalizar este trabajo, y teniendo en consideración todos los aspectos mencionados anteriormente, se proponen una serie de recomendaciones derivadas de las necesidades identificadas a partir de los resultados de investigación.

Teniendo en cuenta que la formación del profesorado es el tránsito donde se obtienen las herramientas para desarrollar la labor docente, es primordial contar con una perspectiva de género que atraviese todo el proceso formativo, generando que el profesorado cuenta con herramientas para cuestionar la desigualdad de género, así como también permitiendo el abordaje de estrategias educativas que promuevan la igualdad de género en la educación media formal. Fortalecer la perspectiva de género en la formación de profesorado parece ser uno de los desafíos fundamentales hoy, tanto a nivel específico, como de manera transversal. No obstante, es necesario que esta formación se acompañe de una serie de actualizaciones posteriores, realizadas en las instituciones de educación media así como a través de la oferta de perfeccionamiento docente del propio Consejo de Formación en Educación, que permitan actualizar la problemática al mismo tiempo que logra incluir al cuerpo docente que no transitó la formación.

La percepción que una persona logra tener sobre un tema puntual no deja de ser una construcción donde intervienen varios agentes, entre los que se encuentran el entorno, la cultura, la formación. Es por lo tanto importante destacar que la intervención no puede ser concreta sino integral. La desigualdad de género no se resuelve solo con una capacitación ya que es un problema público de gran impacto social y difícil eliminación, requiere de cambios culturales profundos. El sistema educativo debe asumir un compromiso real con esta problemática, un compromiso que implique incorporar acciones desde la transversalidad de género y el currículum de género en la educación.

En la medida en que, la formación docente incorpore de manera efectiva la perspectiva de género, la comunidad educativa toda podrá promover un cambio en la subjetividad, generando acciones y actitudes hacia una sociedad igualitaria, equitativa e inclusiva. Las políticas educativas deben aplicarse de forma sistemática, logrando una articulación integral con la realidad social, ya que los cambios en la sociedad exigen constantes procesos de transformación acompañados con formación constante.

Por último y teniendo en cuenta el “Estudio sobre caracterización de la educación técnica profesional y sus prácticas docentes en el Uruguay” (Marzo 2019), se hace necesario contar con esquema de análisis de las desigualdades de género en la educación con aplicación amplia y validación metodológica para poder analizar las desigualdades de género en la educación desde un enfoque cualitativo y que permita contar con información desagregada para la toma de decisiones.

## Bibliografía

- Aisenstein, Ángela, Pablo Scharagrodsky. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.
- Aisenstein, Angela; Scharagrodsky, Pablo (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires : Prometeo.
- Ajamil, Menchú (1994). “Resumen histórico de la incorporación de la mujer en los programas de cooperación internacional para el desarrollo”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 6.
- Batthyány Karina, Cabrera Mariana (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UCCUR.
- Benavente, María Cristina, Alejandra Valdés. (2014) *Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres*. CEPAL.
- Bonilla Elssy, Rodríguez Penélope (1995). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ed. Uniandes.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith (2015). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. en *Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault*, pp. 291-312.
- Campero, R. Perez, I. Quesada, S. (2016) Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención. FLACSO Uruguay, MIDES UCC, INJU, INMUJERES, UNFPA. 9 - 19.
- CEDAW (2017). Articulo Convención Sobre La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra La Mujer, Uruguay. Disponible en <http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/8782/1/Articulo%20CEDAW.pdf>
- Connell, R.W. (1997) “La organización social de la masculinidad” en Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Sgo. de Chile: FLACSO - Isis Internacional. pp. 31-62.

- Corbetta, Piergiorgio (1999). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU.
- De Barbieri, Teresita. (1993) Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología*, N° 18; pp. 145-169.
- De Beauvoir, Simone. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- De la Cruz, Carmen (1998) *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*.
- Edelstein, G., Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la 339 docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Fernández, Ana María (2009) *Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fontana Andrea; Frey James. (1994). Interviewing: The Art of Science. In: N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Freire, Paulo. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. Editores el Roure.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Gamba, Susana-Diz. (2007). *Estudios de género/perspectiva de género. Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires. Biblos.
- García Prince, Evangelina (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*, El Salvador.
- García Prince, Evangelina (2013). *Guía 5. Conceptos y herramientas básicas del análisis de género. Material Pedagógico*. FLACSO México.
- Giroux, Henry (1998). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. En *Posmodernidad y educación*, pp 90-98.
- Giroux, Henry (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista Docencia, Vol. 15; pp. 60-66.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Giroux, Henry (2000). *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites*. Kikirikí: Quaderns digitals; pp. 31-32. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Guchin, M. (2009). Percepciones de los/as jóvenes sobre violencia doméstica, violencia de género en el noviazgo y abuso sexual. En S. E. Rostagnol (Dir.), *No era un gran amor. 4 investigaciones sobre Violencia Doméstica*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. pp. 125-148.
- Hooks, Bell (2013) *Ensinando a transgredir. A educação como prática da libertade*. Sao Paulo.
- Kabeer, N. (1994) *Realidades invertidas: jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*.
- Korol, Claudia (ed.). (2017) *Diálogo de saberes y pedagogía feminista: educación popular*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- León Magdalena, Balcázar de Bucher Cecilia. (1998) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá
- Lovering Dorr Ann., Sierra Gabriela (1998). “El currículum oculto de género”. *Educar. Revista de educación*, N° 7; pp. 1-7.
- Lovering Dorr y Sierra (1998). *El currículum oculto de género*. Revista de Educación México.
- McLaren, Peter. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- McLaren, Peter. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Moreno Sardà, Amparo (1986) *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Cuadernos Inacabados.
- Morgade Graciela (2009) *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. CEA. Confederación de Docentes Argentinos. Argentina
- Moser, Caroline (1995). *Planificación de género y desarrollo*. Lima: Red entre mujeres /Flora Tristán ediciones.
- Patterson, Ania Mirabal (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales., pp. 107-112.



Sau, Victoria (2000) *Diccionario ideológico feminista*. Vol I, Icaria, Madrid,

Scott, Joan. (1990): "El género una categoría útil para el análisis histórico" en *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, James y Amelang y Mary Nash (eds.), Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d Estudis i Investigació.

Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. CEPAL.