

# Mujeres y elecciones de carreras no tradicionales

## El caso de la Universidad Nacional de Luján

Autor:

Palermo, Alicia Itati

Tutor:

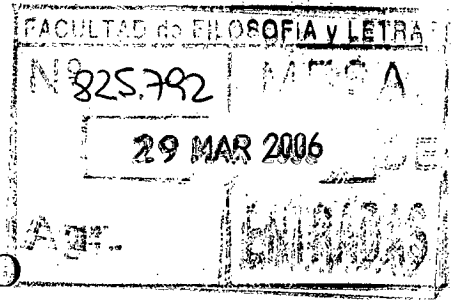
Barramcos, Dora

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor en Filosofía y Letras

Posgrado

TESIS 11-9-19



TESIS DE DOCTORADO

*“Mujeres y elecciones de carreras no  
tradicionales:  
el caso de la Universidad Nacional  
de Luján”*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

Alicia Itatí Palermo  
Marzo de 2006

Directora de Tesis: Dra. Dora Barrancos  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

A mi hija, Florencia, que tiene 10 años y quiere ser científica.

A mis hijos Pablo y Mariano.

A la memoria de mi madre.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	9
<u>Parte 1: Contexto conceptual</u>	
CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN Y GÉNERO	15
1.1 El Origen de los estudios de Educación y género. Perspectivas teóricas.	15
1.2 Nuevas perspectivas en los estudios de Educación y género.	19
1.2.1 Género y conocimiento. La división socio sexual del saber.	21
1.2.2 Género y ciencia. Las críticas feministas a la ciencia.	22
1.2.3 Mujeres en la Ingeniería.	25
1.2.3.1 Investigaciones sobre las mujeres en carreras técnicas, principalmente en Ingeniería	31
1.3 Los estudios de Educación y género en Argentina.	36
CAPÍTULO 2: ELECCIONES PROFESIONALES, PROFESIONES Y GÉNERO	43
2.1 Orientaciones y elecciones profesionales.	43
2.1.1 Aspectos que intervienen en las orientaciones y elecciones profesionales.	43
2.1.2 La incorporación de la perspectiva de género en las elecciones profesionales.	46
2.1.3 Teorías que abordan las elecciones de carrera desde un enfoque de género.	51
2.2 Sociología de las profesiones.	57
2.2.1 Principales teorías sobre las profesiones y teorías del declive.	60
2.2.2 La Ingeniería ¿una profesión especial?	67



2.2.3 Género y profesiones.	69
2.2.4 La profesionalidad como proceso.	71
2.2.4.1 El proceso de profesionalidad de las mujeres.	73
2.2.4.2 Las modalidades de construcción de la profesionalidad o itinerarios profesionales	76
<u>Parte 2: Perspectiva histórica</u>	
<b>CAPÍTULO 3: TEORÍAS SOBRE EL ROL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD</b>	<b>79</b>
3.1 Ideas que justificaron la subordinación de las mujeres.	80
3.1.1 La tradición aristotélica tomista	81
3.1.2 La mujer madre	83
3.1.2.1 La perspectiva “científica”. Los argumentos biológicos.	85
3.1.2.2 La perspectiva filosófica. Otto Weininger	89
3.1.2.3 La perspectiva psicoanalítica. Sigmund Freud	91
3.1.2.4 La perspectiva religiosa: la mujer en las encíclicas papales	93
3.1.3 La “naturalización” de las ideas que justificaron la discriminación femenina.	95
3.2 La crítica a la subordinación de las mujeres y el feminismo.	95
3.2.1 La incorporación de argumentos socioculturales	99
3.2.2 El Iluminismo y la querrela de las mujeres. la cuestión de la mujer y la educación.	102
<b>CAPÍTULO 4: EL ACCESO DE LAS MUJERES A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. SIGLO XIX</b>	<b>110</b>
4.1 Las primeras universitarias. Las estudiantes de Medicina en Estados Unidos	113
4.2 Medicina ¿una opción para las mujeres?.	116
4.3 Las primeras universitarias en Europa.	118
4.4 Las primeras universitarias latinoamericanas.	124
4.5 El acceso de las mujeres a la universidad en Argentina.	128
4.5.1 La cuestión de la educación de la mujer en Argentina en el siglo XIX.	128

4.5.2 Las escuelas normales y el Congreso Pedagógico de 1882.	131
4.5.3 El acceso femenino a las carreras universitarias menores.	132
4.5.4 Acceso de las mujeres a carreras superiores.	133
4.5.5 Universitarias extranjeras que ejercieron en Argentina en el siglo XIX.	135
4.5.6 Filosofía y Letras: una nueva orientación de estudios para las mujeres.	136
4.5.7 Las primeras universitarias y el despertar de la conciencia	137
4.6 Conclusiones	138
<b>CAPÍTULO 5: EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN UNIVERSITARIA FEMENINA EN ARGENTINA EN EL SIGLO XX</b>	<b>141</b>
5.1 Feminización y diversificación de la matrícula universitaria femenina.	
La universidad argentina en el contexto socioeconómico	146
<b>CAPÍTULO 6: BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN</b>	<b>152</b>
6.1 Breve reseña histórica	152
6.2 Estructura organizativa	153
6.2.1 Organización académica	153
6.2.2 Órganos de gobierno	154
6.2.3 Carreras que se ofrecen	155
6.3 Relaciones de género en los órganos de gobierno y en la planta docente rentada de la UNLu.	155
6.3.1 Inscriptos según carrera y sexo	156
6.3.1.1 Evolución de la Matrícula de la UNLu	157
6.3.1.2 Ingeniería Agronómica	158
6.3.1.3 Ingeniería Industrial	159
6.3.1.4 Lic. en Ciencias de la Educación	159
6.3.1.5 Lic. en Nivel Inicial	159
6.4 La UNLu en el contexto de las universidades nacionales.	160

<b>CAPÍTULO 7: LOS INGRESANTES A CARRERAS MASCULINAS Y FEMENINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN</b>	<b>162</b>
7.1 Perfil ingresantes a Ingeniería Agronómica	163
7.2 Perfil ingresantes a Ingeniería Industrial	167
7.3 Perfil de ingresantes a Licenciatura en Educación	171
7.4 Perfil ingresantes a Nivel Inicial	174
7.6 Comentarios comparativos	176
<b>CAPITULO 8: CONCEPCIONES DE GENERO Y ELECCIONES DE CARRERA EN LOS ESTUDIANTES DE AMBOS SEXOS DE CARRERAS FEMENINAS Y MASCULINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN</b>	<b>178</b>
8.1 El contexto conceptual: el proceso de construcción de la identidad de género	179
8.2 Aspectos metodológicos: la construcción de la tipología de concepciones de género	184
8.3 Los resultados	189
8.3.1. Las opiniones de los ingresantes de distinto de carreras femeninas y masculinas en relación con la el trabajo profesional y el doméstico	190
8.3.1.1. Las elecciones de carrera y la identidad de género	190
8.3.1.2 Las cualidades para el ejercicio profesional y los estereotipos de género	193
8.3.1.3 Las discriminaciones en el ejercicio profesional	203
8.3.1.4. El trabajo doméstico	209
8.3.1.5. El sostén económico del hogar: ¿núcleo básico de la identidad masculina?	213
8.4.1.6 La maternidad ¿núcleo básico de la identidad femenina?	216
8. 3. 2 Concepciones de género según carrera y género	221

8.3.3 Las relaciones entre variables	223
8.3.3.1 Concepciones de género, elección de carrera y nivel socioeconómico en los ingresantes varones	225
8.3.3.2 Concepciones de género, elección de carrera y nivel socioeconómico en las ingresantes mujeres	227
8.4 Discusión y conclusiones	228
CAPÍTULO 9: MOTIVOS DE LA ELECCIÓN Y SIGNIFICACIONES DE LAS ESTUDIANTES RESPECTO DE ESA ELECCIÓN EN CARRERAS MASCULINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN	234
9.1 Las Estudiantes de Ingeniería Agronómica	236
10.1.1 El significado de la elección de la carrera	236
10.1.2 El significado del trabajo profesional	241
10.1.3 El significado de sus proyectos profesionales	245
10.1.4 Cómo significan a vida en la universidad	250
10.1.5 Significaciones sobre el rendimiento académico	254
10.1.6 El significado de la trayectoria educativa	256
10.2 Las estudiantes de Ingeniería Industrial	257
10.2.1 La elección de carrera como segunda alternativa	257
10.2.2 La significación del título universitario	263
10.2.3 La significación de la elección de la carrera	268
10.3 Aspectos comparativos	272
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES	275
10.1 Tesis	275
10.1.1 Tesis referidas a las elecciones profesionales de los estudiantes de ambos sexos de carreras masculinas y femeninas de la UNLU y a la asociación entre concepciones de género, nivel socio económico y elección de carrera.	275
10.1.2 Referidas a las elecciones de Ingeniería	280
10.1.3 Referidas a las significaciones del proyecto profesional	282

10.2 Conceptos construidos a partir de los datos	283
10.2.1 Capital profesional	283
10.2.2 Estrategias anticipatorias de futura inserción laboral	284
10.2.3 Modalidades de construcción de la profesionalidad de las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLu	285
10.2.3.1 Modos de construcción de la profesionalidad de las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLu	286
10.3 El significado de las elecciones no tradicionales en las estudiantes de la UNLu	292
 ANEXO : ESTRATEGIA METODOLOGICA	 295
 BIBLIOGRAFÍA	 317

## AGRADECIMIENTOS:

A Catalina Wainerman, porque gracias a ella me incliné definitivamente hacia la metodología de la investigación, hecho que marcó mi carrera profesional.

A Graciela Colombo, entrañable amiga, con la que he trabajado desde el año 1992 en distintas oportunidades.

A Beatriz Schmukler, con la cual profundicé mis conocimientos sobre género.

A la Universidad Nacional de Luján, institución en la que trabajo desde 1987, que es para mi casi mi segundo hogar, y donde obtuve una beca de formación superior (con la dirección de Carlos Borsotti), con la que realicé la primera investigación de las que confluyen en esta tesis de doctorado.

A Carlos Borsotti, con quien trabajé desde que ingresé a la UNLu.; a Dora Barrancos, directora de esta tesis y a María Teresa Sirvent, coordinadora de estudios del doctorado, de quienes he aprendido mucho a lo largo de estos años.

A John Du Moulin, quien me ha donado material empírico que corresponde a sus investigaciones sobre educación universitaria y género.

A las personas que han colaborado conmigo en la búsqueda de información y/o en el tipeo: Pablo Calveti, Patricia Rovella, María Victoria Imas, Javier Winokur, Alejandro Tombesi, Mariana Cabal, Ingrid Jeppessen, Casandra Barrera, Natalia Jara y Julia Fabris.

A Graciela Colombo de nuevo, a Julio Testa y a Orlando Luján Sánchez, que leyeron y comentaron borradores de la tesis.

A Jorge Bianchi, que colaboró en la primera etapa de investigación tipeando y buscando datos.

A la memoria de Alcides Calveti. Y a Gladys, por su apoyo constante.

A mis hijos, quienes han debido ceder parte de su tiempo para que esta tesis sea posible.

## INTRODUCCION

Esta tesis es producto de un largo proceso que se inició en 1982, año en el que empecé a cursar el Seminario de Post grado Metodología de la Investigación Social, a cargo de la Dra. Catalina Wainerman, organizado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social y el Colegio de Graduados en Sociología. Para aprobar ese Seminario, que duró dos años, realizamos una investigación (con Graciela Colombo) y el tema que elegimos se insertaba en el área temática de Educación y Género.

Desde entonces, mis líneas de trabajo como investigadora, como docente universitaria (de grado y de postgrado) y en cargos de gestión, han estado asentadas en esas dos áreas: metodología de la investigación y educación y género, constituyendo esta última mi preocupación sustantiva y permanente.

Mi experiencia como coordinadora de la Comisión Mujer y Sociedad en el Colegio de Graduados en Sociología y la investigación: "Socialización de género en la escuela primaria" (1988-1991), realizada con la dirección de la Dra. Beatriz Schmukler, durante el cursado de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (publicado en 1994 por el Centro Editor de América Latina), contribuyeron a incrementar mi interés en la temática.

Durante el desarrollo de las becas de Iniciación, de Perfeccionamiento (CONICET) y de Formación Superior (Universidad Nacional de Luján, de ahora en adelante UNLU), profundicé mi conocimiento de los antecedentes y de los debates teóricos y metodológicos y me orienté más específicamente hacia las problemáticas de género y universidad.

Con el tema de mi beca de Formación Superior, realizada con la dirección del Dr. Carlos Borsotti, durante los años 1992- 1994, inicié una serie de investigaciones (como becaria la primera y como directora las otras), que confluyen más directamente en el tema de esta tesis. Los resultados de estas últimas investigaciones forman parte de las reflexiones y de las tesis que aquí se sostienen.

Aportes importantes fueron también las orientaciones teóricas y metodológicas de la Dra. Dora Barrancos y de la Dra. María Teresa Sirvent.

Desde 1999, coordino en la UNLU el Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación y Género. Mi tarea allí, además de la investigación y la docencia, se dirigió también a la formación de recursos humanos, (becarios, investigadores, tesistas de maestría) y a la comunicación de los resultados de las investigaciones mencionadas en revistas y en congresos nacionales e internacionales.

En el tema de esta tesis se entrecruzan diversas áreas problemáticas: el acceso de las mujeres al conocimiento, a la educación y específicamente al conocimiento científico y a los estudios y profesiones universitarias; los factores que intervienen en las orientaciones y en las elecciones profesionales; la profesionalidad, entendida como un proceso complejo y que se construye a lo largo de la vida de una persona, y las intersecciones de género y educación superior, género y ciencia, y género y profesiones. El género es, entonces, un concepto central en la construcción del objeto, un concepto que otorga significación a los demás conceptos.

En esta tesis me centro en un momento específico del proceso de profesionalidad<sup>1</sup> de las mujeres: la elección de la carrera universitaria: ¿cuáles son las carreras “elegidas” por las mujeres?, ¿cuáles son los factores que intervienen dicha elección?, ¿cuáles son las características de las estudiantes que eligieron carreras con mayoría de matriculación masculina y de las que eligieron carreras con mayoría de matriculación femenina?, ¿cuáles son sus trayectorias educativas previas?, ¿cuáles son sus proyectos profesionales?, ¿difieren las características, las trayectorias educativas previas y los proyectos profesionales de las estudiantes que eligieron una carrera típicamente femenina de las que eligieron una masculina?, ¿qué diferencias hay entre las características, las trayectorias educativas previas y los proyectos profesionales de los estudiantes de distinto sexo?, ¿qué significados les otorgan las jóvenes que estudian “carreras masculinas” a sus elecciones, a sus trayectorias educativas y a sus proyectos profesionales?<sup>2</sup>

Incluyo un recorrido histórico del acceso de las mujeres a la universidad. Si bien esto no estaba previsto al elaborar el proyecto inicial, comprender las elecciones femeninas en la actualidad, así como sus significaciones, me llevó a preguntarme cuándo accedieron a la universidad, qué factores intervinieron en ese proceso y cuáles fueron las carreras a las que las mujeres accedieron en distintos momentos históricos, analizando lo ocurrido en Argentina en el contexto mundial. El aporte de esta parte es significativo al menos en dos sentidos: el primero es que, durante el proceso de desarrollo de la tesis constituyó una fuente para la elaboración de hipótesis que me permitieron comprender la imbricación entre el contexto familiar y socio político y los deseos y acciones de las propias mujeres en sus elecciones y el segundo, en que el trabajo realizado constituye un aporte original al conocimiento por cuanto no existe una sistematización como la que aquí se elaboró sobre la historia del acceso de las mujeres a la universidad.

---

<sup>1</sup> Vuelvo sobre este proceso en el capítulo 2.

<sup>2</sup> En el anexo metodológico se precisan las preguntas que corresponden a cada etapa de investigación.



Este recorrido histórico estuvo orientado por las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron las principales teorías o perspectivas<sup>3</sup> que han intentado justificar la situación de subordinación de las mujeres?, ¿cuáles fueron las críticas más importantes a dicha subordinación?, ¿cuándo accedieron las mujeres a la universidad?, ¿en qué países?, ¿cuáles fueron las carreras a las que accedieron?

Mi tesis comprende dos ejes, que se desarrollaron en distintas etapas de investigación. Estudio en profundidad un caso: la Universidad Nacional de Luján<sup>4</sup>. Esta decisión estuvo motivada en el hecho de que trabajar como docente desde hace diecisiete años en esta universidad me posibilitaba un fácil acceso a mis unidades de análisis y a la vez cierta distancia<sup>5</sup>.

La universidad tiene una estructura departamental<sup>6</sup> y ofrece diecisiete carreras de grado<sup>7</sup>, cuatro Maestrías, tres carreras de Especialización<sup>8</sup> y un doctorado. Todas ellas dependen directamente de la universidad y no de los departamentos académicos.

En el primer eje trabajé con estudiantes de dos carreras que tienen mayoría de matriculación femenina (Lic. en Educación y Lic. en Educación Inicial) y dos que tienen mayoría de matriculación masculina (Ingeniería Industrial e Ingeniería Agronómica)<sup>9</sup> porque esto me permitía una perspectiva relacional y comparativa (estudiantes de ambos sexos de carreras masculinas y femeninas). La lógica<sup>10</sup> de investigación de esta etapa fue deductiva. Las unidades de análisis fueron los estudiantes varones y mujeres que están finalizando el primer año de las carreras mencionadas. Se indagaron sus características básicas, sus trayectorias educacionales y ocupacionales previas, sus motivaciones y expectativas vinculadas con la elección de la carrera y sus concepciones sobre la división sexual del trabajo, con el objetivo de conocer los perfiles de cada grupo de estudiantes y explorar si existe asociación entre el tipo de elección y las concepciones de género que sustentan.

<sup>3</sup> Nos referiremos sólo al mundo occidental.

<sup>4</sup> La distribución de la matrícula según sexos en la UNLU es similar a la distribución a nivel del conjunto de universidades nacionales.

<sup>5</sup> En el Anexo Metodológico se discuten, entre otras, las cuestiones de validez relacionadas con esta decisión. Reflexiones sobre este aspecto de la investigación fueron publicadas en Palermo, A., I.: *"El rol del investigador en la investigación cualitativa"*, en Kozuh, B.; Kozlkowka, A. y Palermo A. editores (2003) *The relationship between theory and method in educational research*. National University of Lujan; Pedagogical University of Czestochowa and University of Lubjana; Poland.

<sup>6</sup> En el Capítulo 5 de la tesis se describe el escenario de investigación: la UNLU.

<sup>7</sup> Véase en el capítulo 5 la distribución según sexo de la población estudiantil de las carreras de grado de la UNLU.

<sup>8</sup> Una de estas carreras es la Especialización en Estudios de las Mujeres y de género, en la cual soy docente del Seminario: Análisis y estrategias de una Educación con enfoque de género.

<sup>9</sup> Estas carreras son las dos de la UNLU con mayor proporción de estudiantes mujeres y las dos con mayor proporción de estudiantes varones. A su vez, dos de ellas se ofrecen en la Unlu. desde su creación y que forman parte del ideario institucional de ese momento (Ingeniería Agronómica y Lic. en Educación). Las otras dos son más recientes (Ingeniería Industrial está desde 1992 y la Lic. en Nivel Inicial desde 1995).

<sup>10</sup> Sirvent (1998) señala que "cuando se habla de lógica de investigación nos referimos a las concepciones diferenciadas del hecho social y del proceso de su conocimiento científico que subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un

Nuestra hipótesis de trabajo correspondiente a esta primera etapa de investigación es que las personas (varones y mujeres) que sustentan concepciones de género tradicionales tenderán a elegir una carrera universitaria "tradicional" para su sexo y, por lo contrario, aquéllas que tienen una concepción más innovadora (que denominamos emergente), se orientarán hacia una gama más amplia de elecciones, por lo que es probable que entre los estudiantes de carreras no tradicionales para su sexo encontremos más personas con concepciones emergentes.

Sin embargo, no postulamos que las concepciones de género "predicen" sin más las elecciones de carrera, sino que consideramos que la profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona y juegan en ella un rol importante distintos factores. En esta tesis consideramos en qué medida el nivel socio económico de la familia de origen "modifica" o no la posible relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida.

Si bien nuestro interés fundamental es conocer las significaciones que las mujeres otorgan a las elecciones no tradicionales, consideramos importante realizar un diagnóstico previo relacional y comparativo. De este modo, las mujeres en carreras tradicionales y los varones en carreras masculinas y femeninas, son tomados en esta etapa como grupos de comparación en relación con las mujeres en carreras masculinas.

El segundo eje focalizó en las estudiantes mujeres de las carreras "masculinas" y en él se indagó en profundidad sobre las significaciones que ellas otorgaban a sus elecciones profesionales, a sus trayectorias educativas previas y a sus proyectos profesionales. La opción de trabajar únicamente con estudiantes del sexo femenino en esta etapa de investigación se fundamenta en nuestro interés en indagar el rol que pueden estar jugando las mujeres, en tanto actoras sociales, en relación con los estereotipos de género<sup>11</sup>. Nuestra intención es estudiar "cómo las mujeres se han promovido a sí mismas, única fórmula para no seguir reproduciendo un modelo teórico que no explica a las mujeres, que las niega como sujetos históricos y sólo las reconoce como objetos que sirven a las explicaciones de los cambios en la política de los varones" (Ballarín Domingo, 1998).

El propósito en esta etapa fue construir teoría a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967). Se trabajó con una lógica inductiva. El método para la selección de los casos fue el muestreo teórico, eligiéndose aquellas estudiantes que en la etapa anterior habían revelado aspectos cruciales para seguir

---

corpus teórico con un corpus empírico. Se refleja en la formulación del problema, los caminos de acceso al conocimiento, los resultados que se buscan, los caminos de validación y el rol del investigador".

<sup>11</sup> En este sentido, la línea de investigación que hemos desarrollado con maestras de escuelas primarias refleja este interés (Véase cap. 1.3).

indagando<sup>12</sup>.

Las significaciones que las estudiantes universitarias les otorgan a sus elecciones nos provee del punto de vista de las propias participantes y de la comprensión del sentido de sus acciones, en este caso, la elección de carrera universitaria, punto clave en el proceso de profesionalidad.

En esta segunda etapa, si bien la dimensión temporal fue sincrónica, hicimos un tratamiento diacrónico de los datos. La profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona. En este sentido, es en las trayectorias en el ámbito de la educación formal y posteriormente en las trayectorias socio profesionales en el ámbito del desempeño laboral (Testa, 1996; Testa, Palermo, 1998; Testa, Sánchez, 2005) donde este proceso se materializa. El abordaje metodológico debe permitir el ir hacia atrás en el tiempo y reconstruir las secuencias del proceso de profesionalidad<sup>13</sup>. Nuestro enfoque coincide con el de Cerrutti (2002) que plantea que con el enfoque longitudinal, mediante el “énfasis en el carácter procesual del curso de la vida, se pretenden comprender las acciones de los individuos en un momento determinado, como un producto que articula biografía personal y elementos derivados de la propia coyuntura. Efectivamente, los comportamientos individuales arrastran –por decirlo metafóricamente- elementos idiosincráticos forjados en la historia personal. Se trata de elementos que establecen límites a lo que las personas pueden o no pueden hacer cuando se enfrentan a situaciones concretas” (Cerrutti, 2002: 110). Como nuestro interés es continuar trabajando con la temática, y el abordaje teórico considera a la profesionalidad como un proceso, actualmente estamos desarrollando una investigación con estudiantes de ambos sexos de las cuatro carreras próximos a egresar.

Esta tesis es significativa por cuanto realiza aportes de conocimiento y prácticos. Los aportes de conocimiento se ubican en un punto clave de las discusiones actuales en las temáticas de género y universidad, género y conocimiento y género y ciencia<sup>14</sup>. En este sentido, cuando las mujeres que acceden a carreras científicas y tecnológicas se enfrentan a diversos tipos de discriminaciones, uno de los aspectos a considerar es el siguiente: ¿es conveniente orientar las elecciones de las mujeres hacia dichas carreras?.

---

<sup>12</sup> Los criterios con los que seleccionamos los casos (que surgieron de los resultados de la etapa anterior) fueron los siguientes: que estuvieran en distintos años del cursado de la carrera, que tuvieran madres con y sin trabajo remunerado y que se diferenciaran según sus trayectorias educativas previas (vinculadas o no).

<sup>13</sup> Como nuestro interés es continuar trabajando con la temática, y el abordaje teórico considera a la profesionalidad como un proceso, actualmente estamos desarrollando una investigación con estudiantes de ambos sexos de las cuatro carreras próximos a egresar.

<sup>14</sup> En la literatura referida al tema hay consenso en llamar ciencia a las ciencias exactas y a las tecnologías.

Los aportes prácticos se dirigen a realizar aportes significativos a las problemáticas de las estudiantes de la UNLU que están cursando carreras no tradicionales para ellas y promover la igualdad de oportunidades en el área educativa, especialmente en el ámbito universitario.

Esta tesis consta de una Introducción, 10 capítulos y un Anexo Metodológico, organizados en tres partes.

La primera de ellas, desarrollada en la Introducción, plantea los problemas de cada etapa, la hipótesis de la que se partió y las contribuciones que la tesis realiza: prácticas, de conocimiento y personales.

La segunda parte contiene los dos primeros capítulos y constituye el contexto conceptual. Desarrolla las áreas problemáticas involucradas, discutiendo críticamente las teorías y los antecedentes, así como mis trabajos previos en la temática.

La tercera parte (capítulos 3, 4 y 5) constituye el eje histórico y brinda un panorama de las ideas acerca del rol de las mujeres en la sociedad y del acceso de las mujeres a la universidad desde una perspectiva histórica.

La tercera y última parte se desarrolla en cuatro capítulos y se ocupa del caso seleccionado. El capítulo 6 describe la Universidad Nacional de Luján y realiza un análisis comparativo del comportamiento del estudiantado según carrera y sexo de la UNLU, con el comportamiento del conjunto de las universidades nacionales. El Capítulo 7 presenta las características de estudiantes de ambos sexos de dos carreras con mayoría de matriculación masculina y de dos con mayoría de matriculación femenina, describiendo las similitudes y diferencias. La perspectiva de este capítulo es comparativa y relacional (varones y mujeres de diferente tipo de carreras). El capítulo 8 describe las concepciones de género de los ingresantes de ambos sexos a carreras masculinas y femeninas de la UNLU, y explora la asociación entre concepciones de género, nivel socio económico de la familia de origen y tipo de carrera elegida. El capítulo 9 focaliza en las estudiantes mujeres, profundizando en las significaciones y en las subjetividades relacionadas con la elección de la carrera, con las trayectorias educativas previas y con sus proyectos profesionales. En cada capítulo se sostienen tesis y se argumenta en torno a los problemas planteados.

El capítulo 10 presenta la síntesis final, destacando las tesis principales y los conceptos que se han construido a partir de los datos.

El Anexo metodológico describe y justifica las metodologías utilizadas en cada etapa, las técnicas de obtención y de análisis de la información, y la triangulación de metodologías. Discute también cuestiones de validez.

## CAPITULO 1: EDUCACIÓN Y GENERO:

En este capítulo brindaremos un panorama general del origen formal de los Estudios de educación y género, para centrarnos posteriormente en Argentina.

Sostenemos que lo que llamamos estudios de educación y género tienen sus antecedentes en las preocupaciones relacionadas con las barreras que las mujeres tuvieron que enfrentar en sus propias vidas, primero con el acceso a la educación, luego con las dificultades que se les presentaban en los procesos educativos y en el ejercicio profesional.

Exponemos brevemente las perspectivas teóricas desde las cuales se ha investigado en el área, poniendo el acento en las problemáticas que se relacionan más directamente con el tema de nuestra tesis: la división sociosexuada del saber, las discusiones sobre género y ciencia, y las mujeres en carreras técnicas, principalmente en las Ingenierías.

Consideramos que, a pesar de los programas de Igualdad de oportunidades que diversos países han desarrollado, y de las recomendaciones de los organismos internacionales, sigue habiendo dificultades para las mujeres en las carreras científicas y tecnológicas y no se ha logrado incrementar de modo importante el número de mujeres que eligen estas carreras. Sostenemos que estos programas parecieran ser necesarios pero no suficientes, ya que la problemática en cuestión excede el área estrictamente educativa.

### 1.1. El origen de los Estudios de Educación y Género

Los estudios de Educación y Género, es decir, las miradas a las problemáticas educativas desde una perspectiva de género, son relativamente recientes y sus inicios se sitúan a mediados del siglo XX. Sin embargo, pueden contabilizarse diversos antecedentes en mujeres (y hombres) que desde épocas tempranas percibieron la discriminación educativa de las mujeres e intentaron lograr cambios. En primer lugar, esos intentos remitían a situaciones particulares y posteriormente, los debates y reclamos se extendieron a la mujer como género (véase capítulo 3).

Sin duda, las problemáticas que se iluminan con una mirada de género sobre los aspectos educativos son diferentes en cada momento histórico y lugar geográfico y tienen una estrecha relación, tanto con el nivel de conciencia respecto de las discriminaciones educativas de las mujeres como con el grado de elaboración de las teorías con las que analizamos dichas situaciones.

En este sentido, “los estudios de educación y género contribuyen no sólo a identificar prácticas y discursos dominantes, sino también a comprender cómo se originan, se reproducen y/ o se transforman los universos simbólicos. Ellos, sabemos, determinan consecuencias no sólo cognitivas, sino también axiológicas, conductuales y políticas. En síntesis, nos permiten desentrañar las luchas por la imposición de sentidos” (Cabral, 2004: 5).

Tal vez por eso mismo, estos estudios, cuestionados y poco valorados, constituyan, al decir de Belusteguigoitia (2001) “saberes prófugos de disciplinas que acogen sus productos en las zonas de permanencia frágil: el límite, el margen”, y tal vez por eso también, una de las primeras tareas que las feministas han llevado a cabo, ha sido rescatar del olvido a las mujeres que han tenido una actuación destacada en diversos campos y a aquéllas que han luchado en contra de la discriminación femenina.

Los estudios de educación y género surgieron durante la llamada segunda ola del feminismo, como una corriente dentro de la Sociología de la Educación, disciplina cuyos inicios se remontan a la década de 1960, a partir de la preocupación por conocer la influencia de variables relacionadas con el contexto familiar en los logros escolares.

La Sociología de la Educación tuvo diferentes desarrollos en los distintos países. En Inglaterra, las dos corrientes presentes en sus inicios eran los neo-marxistas (Woods, 1995; Willis, 1977; Apple, 1988) y los etnógrafos, estos últimos influidos por el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago.

En Estados Unidos, la Sociología de la Educación se originó a partir de una corriente dominante, “relativamente conservadora, preocupada por el orden social e influenciada por una perspectiva capitalista y funcionalista, que veía las estructuras sociales como consecuencia de las necesidades de supervivencia de la sociedad. Los sociólogos entendían la educación como una mediadora positiva entre la familia y el trabajo: el paradigma dominante para asociar educación y economía era la posición lograda, por la cual se medían los efectos relativos en tal posición de variables tales como antecedentes familiares (incluyendo el status socioeconómico) y la educación. Los métodos favoritos eran cuantitativos y estadísticos. En general, la investigación canadiense, pionera en la investigación de la desigualdad de clases sociales en la educación, comenzó unos años después que en Estados Unidos, aunque el enfoque era similar” (Acker, 1994: 30).

Sin embargo, posteriormente, la Sociología de la Educación puso el énfasis tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, en los métodos cualitativos, aunque en el primer país se desarrolló a través de la teoría crítica, considerando tanto aspectos estructurales como individuales y

centrándose más en la producción que en la reproducción, mientras que en el segundo país predominó la investigación sobre la acción educativa.

Dentro de este contexto más general, los estudios de educación y género surgieron hacia fines de los años 70, primero en Estados Unidos y poco después en Inglaterra, coincidentemente con la “generación de feministas que iniciaron sus estudios universitarios entre 1964 y 1972 y que habían participado en la construcción de los estudios feministas” (Acker, 1994: 27). Sandra Acker señala que Gumpert (1990, citado por Acker, 1994) llamó a esta generación, compuesta por grupos informales de mujeres provenientes de diversas disciplinas del mundo académico, “generadora de sendas”.

Si bien como ocurría con la disciplina más general, éstos se desarrollaron en forma desigual según los diferentes países, es posible mencionar tendencias comunes, tales como el feminismo liberal, el feminismo socialista, el feminismo radical y el feminismo postmoderno<sup>15</sup>. Cada una de estas tendencias identifica problemáticas específicas en relación con la educación y postula diferentes teorías y estrategias de acción.

**El feminismo liberal** demanda igualdad de derechos entre ambos sexos, en diferentes planos: social, jurídico, político, económico, educativo, etc. En el área educativa, se centra en comprender el rol que juegan la socialización diferencial de ambos sexos y los estereotipos sexuales en las desventajas de las mujeres y en promover su acceso a los distintos niveles del sistema educativo, principalmente a carreras científicas y tecnológicas. Intenta explicar la ausencia de las mujeres en determinadas profesiones y sus pocas posibilidades de ascenso en su carrera profesional. Propone lograr cambios en los currículos y en las prácticas dentro de los planes de estudio y de las instituciones, con el objeto de promover la igualdad educativa de ambos sexos. Para el logro de esta meta, postula la sanción de leyes específicas y la creación de áreas institucionales que promuevan la igualdad de oportunidades.

**El feminismo socialista** se propone comprender el rol de la educación en la reproducción de las relaciones sociales, entre ellas las de género. Afirma que el logro de la igualdad de género sólo es posible cambiando las estructuras capitalistas. En los últimos tiempos, ha cobrado interés no sólo el concepto de reproducción sino también el de resistencia. Se pone el acento en comprender el rol de la mujer como actora social, y de sus diferentes “culturas” en los espacios donde ellas actúan. Se propone recobrar las voces femeninas, así como sus intentos transformadores. La negociación de los significados de género tiene un rol tan importante como su reproducción.

---

<sup>15</sup> La clasificación entre feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo radical es de Einsentein (1984, citado por Acker, 1994). A esta clasificación es necesario actualmente agregarle el feminismo posmoderno.

Se trata de captar la heterogeneidad más que la homogeneidad, en contextos específicos. Se postula que el “enfoque reproductivo, estructural, necesita ser completado con un enfoque microsociedad que de cuenta de las acciones de las luchas, acciones y experiencias cotidianas de los sujetos activos en su vida cotidiana, dado que estos actores pueden aceptar los mensajes sociales, pero también pueden modificarlos, reinterpretarlos o rechazarlos” (Apple, 1988).

El **feminismo radical** plantea que la lucha debe darse contra el poder patriarcal, y que la meta educativa “no es la igualdad en el conocimiento sino la abolición del género como realidad cultural opresiva” (Mary O’Brien, 1983, citada por Acker, 1994: 72).

Las investigaciones apuntan a conocer los mecanismos de poder que invisibilizan las contribuciones de las mujeres en el ámbito del conocimiento, la educación o la ciencia, así como en las instituciones educativas. En este sentido, conceptos como violencia simbólica o coeducación tienen una atención preferencial debido a que las estrategias de resistencia que desarrollan las jóvenes en espacios educativos mixtos no siempre dan resultado.

Las investigaciones “más recientes en Estados Unidos sobre la educación están llegando a la conclusión de que los colegios y las universidades segregadas femeninas son las únicas que proporcionan una educación igualitaria para la mujer que esté al mismo nivel que la que el hombre consigue en los colegios y universidades mixtas. Esta afirmación parece ir en contra de la lucha que, a lo largo de un siglo, se ha tenido por conseguir una coeducación que procurase las mismas oportunidades a hombres y mujeres y, por lo tanto, a primera vista, parece retrógrada y anclada en etapas pasadas de represión sexual. Tampoco parece tener en cuenta las últimas especulaciones sobre la reconstrucción de la identidad sexual desde el punto de vista de la ambigüedad de la transparencia del género. Sin embargo, es una afirmación basada en simples investigaciones empíricas. La realidad es que, a pesar de los extraordinarios cambios conseguidos en beneficio de la igualdad de los derechos y oportunidades para las mujeres, las instituciones de enseñanza mixta siguen siendo un reflejo de los prejuicios existentes en una sociedad que sigue privilegiando al hombre blanco, cristiano y occidental en todos los campos de oportunidades, valoración y poder” (Gascón- Vera, 1995: 32).

Desde el **postmodernismo**, el punto clave es realizar, desde el ámbito educativo como en otros, investigaciones situadas que nos permitan comprender las diversidades, las singularidades, los entrecruzamientos de conceptos como género, clase social, raza, religión, etc.

Las explicaciones monocausales son criticadas porque “prestaron atención insuficiente a la diversidad histórica y cultural y universalizaron falsamente rasgos de la era, sociedad, cultura, clase, orientación sexual o grupo étnico o racial de la persona que teoriza (Fraser y Nicholson, 1992), o



porque “nos proporcionaron un ordenamiento dualístico de la realidad” (Yeatman, 1992), imponiéndonos “una estructura binaria de la sociedad que es reduccionista ya que conduce a extraer invariantes o universales” (Farge, 1991, citada por Fraser y Nicholson, 1992).

No existe la mujer, sino las mujeres, y en vez de una identidad estable, debemos considerar que las “identidades sociales son complejas y heterogéneas y no se pueden delinear con respecto a otras identidades del mismo tipo ni a la totalidad de la sociedad” (Lyotard, 1984).

## 1.2. Nuevas perspectivas en los estudios de educación y género

Los países occidentales inician el tercer milenio con mayoría de mujeres en todos los niveles educativos, situación impensable un siglo atrás. Paralela y tal vez podría parecer que paradójicamente, los estudios de educación y género van cobrando interés en los últimos años, particularmente a partir de la década de 1980, estando presentes no sólo en la investigación universitaria, sino también en la agenda de los gobiernos, de las ONG, de los organismos nacionales e internacionales y de los grupos sociales interesados en la búsqueda de alternativas y de nuevas perspectivas en el ámbito educativo que permitan pensar la educación en términos de conceptos tales como igualdad y diversidad, entre otros.

En el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO de 1995 se afirma que “el compromiso político internacional a favor de las mujeres, jóvenes y niños, nunca ha sido tan firme como en la actualidad. Hoy en día la mayoría de los países aceptan que la educación femenina debe ser prioritaria en sus políticas de educación”<sup>16</sup>.

Sin embargo, a pesar de los avances en este sentido, las investigaciones y las estadísticas nos siguen mostrando indicadores de desigualdad educativa entre ambos sexos: los maestros tienen concepciones estereotipadas sobre el comportamiento, las cualidades y el aprendizaje de varones y mujeres y actúan en función de esas concepciones<sup>17</sup>; los libros de lectura<sup>18</sup> a pesar de todos los cambios que se produjeron, siguen mostrando a las mujeres y varones en tareas y ocupaciones “femeninas” y “masculinas” respectivamente; las elecciones y carreras profesionales son diferenciales, accediendo el varón a las más valoradas socialmente<sup>19</sup>, etc.

<sup>16</sup> UNESCO Informe Mundial sobre la educación 1995 (1995); Madrid; Santillana, UNESCO.

<sup>17</sup> Desde la década del 80 en varios países se realizaron investigaciones que indagaban esa temática, entre ellos Barret (1980); Cornell (1985); Subirats (1994); Bonal y Tomé (1994); Albate Vicario (1994); En Argentina, Palermo (1994, 2001 y 2004).

<sup>18</sup> Acker (1994); Subirats y Brullet (1989); Apple (1989); en Argentina Wainerman y Raijman (1984); Grimberg y Palermo (2001).

<sup>19</sup> Acker (1994); Borcelle (1983); García de León (1994); Ortiz Gómez (1996); en Argentina: Suarez y Canaves (2000 a y b); Bocchicchio (2003); Palermo (1999, 2001).

A pesar de nuestra presencia en la educación formal, ésta no nos es suficiente. “Ha llegado la hora de buscar y de aplicar mejores respuestas a algunas cuestiones que no pueden seguir considerándose obvias: qué hacemos en las aulas, cómo estamos en esos espacios en los que permanecemos durante tantos años, qué tipo de aprendizajes tenemos la oportunidad de adquirir de ellos, cuál es el horizonte de expectativas al que nos abre, qué estilo de relaciones interpersonales observamos y vivimos; en definitiva, adónde nos conduce la dinámica a la que se nos ha incorporado. Porque no se trata únicamente de haber podido realizar determinados desplazamientos dentro del ámbito escolar, sin duda valiosos, o de estar asistiendo a un cambio de mentalidad y del lenguaje en relación con los mismos, sino de que tales manifestaciones produzcan efectos reales y gratificantes en la vida personal y en la de la sociedad” (Flecha García, 2001: 9).

Las nuevas perspectivas en los estudios de educación y género se interesan no sólo por conocer cuántas somos en los distintos niveles educativos, como profesionales y como alumnas, cuántas somos en los cargos de decisión, en la investigación, en las disciplinas científicas o tecnológicas sino cómo estamos, cómo nos sentimos y qué significan esos hechos en nuestras vidas. Tal vez podamos sintetizar las nuevas preocupaciones diciendo que se trata de pensar la educación desde las mujeres, de recuperar nuestra voz y nuestros deseos, desde nuestras diversas especificidades.

Después de más de un siglo desde que accedimos a la universidad, las mujeres en la universidad constituyen un objeto de estudio. La preocupación que antes estaba puesta en otros niveles educacionales, ha llegado al nivel superior. En 1993 se realizó en Madrid el “Seminario Internacional sobre Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario” donde se reunieron académicas que venían desarrollando actividades sobre la temática, principalmente europeas.

Robles San Juan y Anguita Martínez (1995), participantes del seminario, afirman que las preguntas actuales frente a la educación universitaria femenina son: ¿qué mujeres son las que acceden a las universidades?; ¿a qué tipo de estudios ingresan? y ¿significa la incorporación de las mujeres a los estudios superiores su acceso a la ciencia y a la cultura?.

En efecto, si bien las mujeres somos mayoría en las aulas universitarias y hemos diversificado nuestras opciones, las elecciones diferenciadas por sexo aún persisten. Las carreras científicas y las tecnológicas son un bastión masculino en casi todos los países. Esta diferenciación de elecciones se apoya en las divisiones socio sexuales del saber, en la distinción entre “saberes masculinos” y “saberes femeninos”, en la “manera en que en cada sociedad se instituyen las relaciones entre los sexos y cómo estas relaciones influyen en su vínculo con el saber” (Mosconi, 1998: 35).

### 1.2.1 Género y conocimiento. La división socio sexuada del saber

Mosconi (1998) plantea que la cuestión de los saberes en las diferentes sociedades está estructurada por las relaciones sociales entre los sexos. La autora se basa en la distinción que realizan Berger y Luckman entre cuatro tipos de saberes: 1) un saber preteórico o saber de la experiencia cotidiana, 2) un saber típico de la cultura oral que se expresa por propuestas teóricas rudimentarias (máximas o proverbios); 3) un saber teórico formulado por expertos en una determinada área, legitimado por la práctica y 4) un saber teórico puro que integra las diferentes áreas de conocimiento para proveernos de una teoría acerca del hombre y del mundo (religión, filosofía, ciencia, arte, etc.).

La división socio sexuada del saber queda así justificada y asentada, como veremos en el capítulo 4, en las ideas dominantes en cada sociedad sobre la naturaleza femenina, el rol de la mujer en la sociedad y la posibilidad de acceso al conocimiento. En las sociedades monopolísticas existe, según la autora, una única teoría pura y siempre está en manos del grupo social dominante, del cual las mujeres están excluidas.

En las sociedades pluralistas coexisten diversas teorías puras; hay grupos dominantes y otros grupos que compiten con ellos. Las mujeres pueden acceder a teorías puras rivales o competitivas respecto de la dominante. Para Mosconi (1998), esta posibilidad de acceder a teorías rivales, a visiones alternativas del mundo, es condición del feminismo, como grupo intelectual que, si bien minoritario y marginal "actúa y produce teóricamente", desarrolla teorías críticas del sistema de género establecido, ataca al patriarcado y propone utopías. Estos grupos feministas proponen en el siglo XIX, el acceso de las mujeres a la educación, es decir el derecho a los saberes valorados socialmente.

Si la religión planteaba que a los hombres correspondían los saberes teóricos y las mujeres quedaban excluidas del acceso a la educación, desde finales del siglo XVIII, "la religión no basta para justificar la división de los saberes... la ideología busca entonces su inspiración en otra parte, constituye un nuevo discurso simbólico, una nueva teoría pura, invoca la naturaleza y basándose en la ciencia y en la filosofía (pero más en la ciencia porque es la época del positivismo, inventa una teoría de la naturaleza femenina que va a justificar la exclusión de las mujeres de una cierta cantidad de saberes" (Mosconi, 1998: 104).

Aún cuando las mujeres hayan accedido a distintos saberes y disciplinas, en la actualidad las ciencias exactas y naturales y las carreras técnicas, principalmente la Ingeniería constituyen “territorios masculinos” (Mosconi, 1998).

### 1.2.2 Género y Ciencia: Las críticas feministas a la ciencia

Las críticas feministas a la ciencia tienen “un interés político, derivado de su enorme poder social; un interés epistemológico, relacionado con el carácter utópico y visionario que la ciencia posee y tiene cada vez más un interés pragmático. Se asume que la ciencia no es siempre libertadora, pero que es un instrumento social e intelectual capaz de cambiar el mundo y generar conocimiento y prácticas que pueden ser útiles para las mujeres” (Ortiz Gómez, 1999: 12).

Esta crítica se desarrolló fundamentalmente en Estados Unidos. A partir de finales de la década del 60<sup>20</sup>, los estudios feministas sobre la ciencia se desarrollaron siguiendo dos caminos diferentes: por un lado intentaron rescatar a las mujeres científicas, a lo largo de la historia, tratando de “demostrar que no sólo que las mujeres pueden contribuir de forma significativa al conocimiento científico, sino que ya lo han hecho” (Hammonds, 1996: 127). Por el otro, las feministas han centrado sus críticas en la ciencia misma. El problema clave no es entonces, la poca representación de las mujeres en la ciencia sino el concepto mismo de ciencia.

Sandra Harding (1996: 11) afirma que “a partir de mediados de los años 60, las críticas feministas de la ciencia han evolucionado desde una postura reformista a otra revolucionaria, de unos análisis que daban la posibilidad de mejorar la ciencia que tenemos a la reivindicación de una transformación de los mismos fundamentos de las ciencias y de las culturas que le otorgan su valor. Empezamos preguntando ¿qué hay que hacer respecto a la situación de la mujer en la ciencia?: la cuestión de la mujer en la ciencia; ahora las feministas plantean, a menudo, una pregunta diferente: ¿es posible utilizar con fines emancipadores, unas ciencias que están tan íntima y manifiestamente inmersas en los proyectos occidentales, burgueses y masculinos?: la cuestión de la ciencia en el feminismo”.

Tratando de responder a estas preguntas, historiadoras como Dorinda Outram y Pnina Abir Am (1987), plantearon que las mujeres fueron excluidas de la actividad científica, de la cual participaron siempre, cuando se inició el proceso de profesionalización de las disciplinas, en el siglo XIX. Carolyn Merchant (citada por Hammonds, 1996). postula que, desde sus inicios, la ciencia

<sup>20</sup> Esta preocupación es, sin embargo, anterior. En 1792, ya Mary Wollstonecraft señalaba que la ciencia era considerada como “un ejercicio intelectual vigoroso, incompatible con cómo debe ser una mujer” (véase capítulo 3).

moderna asoció la actividad científica a los rasgos masculinos de conquista de una naturaleza vista como típicamente femenina. A su vez, Fox Keller (1991) plantea que tanto "género" como "ciencia" son categorías construidas socialmente. Sus reflexiones se dirigen a comprender "en qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad y qué podría significar que la ciencia fuera de otra forma distinta" ( Fox Keller, 1991: 11). Lo que equivale a decir: si hasta ahora hemos construido la ciencia con la asociación entre pensamiento objetivo y masculinidad, podríamos plantearnos reconstruir una ciencia que tuviera un significado diferente.

Esta reconstrucción feminista de los saberes científicos conlleva una "reinterpretación desde la perspectiva de género y del aporte que desde ella pueda hacerse para la emancipación de las mujeres" (Maffia 1999). Pero recrear la ciencia en este sentido, no implica sólo sumar mujeres a la actividad científica; implica más bien una "ciencia y una práctica científica que admitan la influencia de factores sociales; una ciencia que legitime el papel de las experiencias subjetivas de investigadores e investigadoras" (Hammonds, 1996: 139).

En cuanto a la influencia de los factores sociales, Donna Haraway (1991) y Helen Longino (1993), entre otras críticas de la ciencia, pusieron el acento en la comprensión del contexto social en el que se lleva a cabo la investigación. La primera sugiere que no debemos conceder tanto poder a la ciencia; en cambio, debemos prestar más atención al contexto de investigación. La segunda se preocupa por comprender cómo las expectativas sociales condicionan el desarrollo científico.

En cuanto al lugar de las experiencias femeninas en la ciencia, Ruth Bleier (1984) afirmaba que las experiencias de las mujeres como mujeres, las sitúan en un marco de perspectivas distinto al de los hombres, pero no por ello menos legítimo. Esta autora no pretende afirmar sin embargo que las mujeres tienen una forma de pensar inherente o propia.

Linda Birke, (citada por Hammonds, 1996), por su parte, se planteó la pregunta: "si no nos gusta la ciencia que tenemos, ¿qué pretendemos poner en su lugar?". Para esta autora, una ciencia feminista estaría orientada hacia la búsqueda de la armonía y la cooperación. Pero para ello a la ciencia no le basta con incorporar mujeres, sino que debería incorporar feministas (Hammonds, 1996).

La idea de una ciencia feminista no fue aceptada por otras críticas de la ciencia. Fox Keller (1991) afirma que "las feministas corren el riesgo de considerar la ciencia como un producto puramente social; de esta forma, la ciencia se funde con la ideología y la objetividad y pierde todo significado intrínseco... así, las feministas se ven tentadas a abandonar sus reivindicaciones de participación en la cultura científica y a abogar por la vuelta a una subjetividad puramente

femenina, dejando la racionalidad y la objetividad en el dominio masculino, descartados ambos como productos de una conciencia puramente masculina”.

Longino (1993) afirma que las mujeres son demasiado diversas como para poder hablar de un modelo de ciencia femenino. Para Hammonds (1996: 138), “admitir que las experiencias de las mujeres pueden condicionar su perspectiva del mundo, de la naturaleza y de la producción del conocimiento científico, se interpretaría hoy como una afirmación de que las mujeres hacen ciencia de modo distinto. Todo esto desvía nuestra atención de las estructuras de la ciencia moderna, las cuales contradicen el objetivo explícito de la ciencia encaminado a la producción de un conocimiento libre de valores, y sugiere que la ciencia que hacen las mujeres no es buena ciencia”.

Lo cierto es que estamos ante una crítica al modelo de ciencia que desarrolla la epistemología feminista, pero que también se desarrolla desde otras perspectivas teóricas y metodológicas. Como señala Maffia (1999: 160, 161), la epistemología feminista ha criticado en forma recurrente las dicotomías en la producción del conocimiento científico, de las cuales tal vez la más importante es la que opone objetividad- subjetividad, “y de la remisión de las mujeres a una esfera pura de subjetividad ha derivado no sólo la falta de autoridad cognitiva, sino importantes consecuencias sociales, jurídicas y políticas asociadas a ella. Con muy pocas excepciones, la historia de la filosofía occidental se ha ocupado de afirmar (cuando no ha contado implícitamente con ello) que nuestra emotividad, nuestra inclinación o la esfera de lo particular y a la subjetividad, no nos hacen aptas para lo que se consideran las más altas expresiones de lo humano: la moral, la ciencia, la política, la filosofía. Al sujeto cognitivo se le impone de modo simplista una opción entre ajustarse el corset de hierro de la objetividad o sucumbir a los caprichos de la subjetividad desenfrenada”.

Lo cierto es que estamos ante una crítica al modelo de ciencia que lleva a cabo la epistemología feminista, pero que también se desarrolla desde posiciones no feministas. Longino (1993) reconoce que los argumentos feministas coinciden con las “tendencias recientes de la filosofía crítica de la ciencia”. Ambos convergen en la conclusión de que no hay posición de sujeto pura o incondicionada. Longino argumenta que tal reconocimiento requiere reconcebir el conocimiento como social, esto es, como producto de interacciones sociales entre miembros de una comunidad y de interacciones entre ellos y los objetos de conocimiento implicados, antes que una cuestión de interacciones sólo entre un sujeto individual y los objetos a conocer. La objetividad revisada debe involucrar no sólo reconcebir las relaciones de los individuos con el mundo que buscan conocer, sino articular apropiadas estructuras y relaciones sociales para los contextos de investigación dentro de los cuales se persigue el conocimiento” (Maffia, 1999: 136).

Por su parte, González García (1999) considera que los estudios de género y ciencia no son marginales respecto de las nuevas tendencias en el análisis de la actividad científica. Relaciona las dos corrientes del campo disciplina de la Ciencia, tecnología y sociedad (CTS): rama académica o cuestión de la sociedad en la ciencia y rama activista o la cuestión de la ciencia en la sociedad, con el planteo de Harding que hemos mencionado (la cuestión de la mujer en la ciencia y la cuestión de la ciencia en el feminismo).

En efecto, la autora afirma que se ha evolucionado desde una reacción académica frente a la hegemonía del positivismo lógico, que estaría representada por las posturas constructivistas de la Sociología del conocimiento, a una reacción social frente a los excesos y peligros del desarrollo científico tecnológico (ecologismo, antimilitarismo, antideterminismo). Destaca los paralelismos y los puntos divergentes entre ambas posiciones.

Como hemos visto en este título, existen diversas posiciones en la crítica feminista a la ciencia. Tal vez esto se deba en parte al diverso origen disciplinario de las autoras preocupadas en la temática. Esta diversidad, por cierto, enriquece el debate y la misma actividad científica.

Tal vez no se trate entonces, de no sumar mujeres a la ciencia. Justamente el acceso femenino a la educación formal y más tarde a la universidad, estimuló el desarrollo de la crítica feminista (que sin embargo es anterior, como veremos en el capítulo 4) y de los estudios de género. Tal vez se trate, como decía Linda Birke (citada por Hammonds, 1996), de sumar feministas a la ciencia, de sumar mujeres con conciencia crítica. La tarea que tenemos por delante es seguir produciendo el debate y extenderlo cada vez más a mujeres y hombres.

### **1.2.3 Mujeres en la Ingeniería**

La preocupación por la baja participación de las mujeres en la Ingeniería no es nueva y su inicio tiene diferentes orígenes e intereses. En la Reunión Cumbre sobre Diversidad de la Semana Nacional del Ingeniero, que se realizó en Estados Unidos en el 2004, su presidente, Phil Hall, afirmó que la “contratación, retención y promoción de una fuerza laboral diversa de ingeniería es, más que un imperativo moral, un buen negocio”.

En el feminismo, el interés está puesto en comprender las causas de la baja participación femenina en la ingeniería, así como en la ciencia. Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO y la OIT han elaborado informes sobre la situación de las mujeres en la educación y específicamente en carreras no tradicionales, así como programas de acción y de cooperación para el logro de la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y profesional.

Algunos de los encuentros que trataron más específicamente el tema fueron:

- a- la Reunión de Expertos sobre la Orientación escolar y profesional para las jóvenes y mujeres (París, UNESCO, 1976);
- b- el Congreso sobre la Situación de las mujeres en la enseñanza técnica y profesional (Bonn, 1980);
- c- el Seminario internacional sobre el acceso de las mujeres a las ramas de formación profesional y los empleos tradicionalmente reservados a los hombres (Frankfurt, 1980);
- d- el Seminario Internacional sobre la educación, la formación y el empleo de las mujeres en los países desarrollados (Tokio, 1980);
- e- la Tercera Conferencia mundial sobre las mujeres de la ONU (Nairobi, Kenia, 1985);
- f- la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada UNESCO, (Budapest 1999).

En todos estos encuentros analizaron diversas estrategias tendientes a la eliminación de estereotipos sexuales y de la discriminación sexual en el campo de la formación y del mercado de trabajo.

El preámbulo del Seminario Internacional sobre el acceso de las mujeres a las ramas de formación profesional y a los empleos tradicionalmente reservados a los hombres (Frankfurt, 1980) señala que:

“Lo que se pide a la comunidad internacional es un esfuerzo sostenido para desmasculinizar los conceptos mismos del saber universal, por medio de un método científico de los determinismos psicológicos, sociales y eminentemente culturales que limitan más aún la común comprensión que hombres y mujeres deben tener de su doble solidaridad, para lograr un verdadero renacimiento de las relaciones entre todos los seres humanos que forman la unidad indestructible de la especie...”

En la Declaración sobre la ciencia y el uso del conocimiento científico, producto de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia en el siglo XXI, se afirma que “el acceso desde temprana edad al conocimiento científico y tecnológico forma parte del derecho a la educación que tienen todas las personas, hombres y mujeres y que la educación científica es fundamental para el pleno desarrollo humano, para crear capacidades científico tecnológicas y lograr ciudadanas y ciudadanos activos e informados”. El término *mainstreaming*, que cobró importancia después de esta Conferencia, es definido por T. Ress (1998: 297) como “la integración sistemática de la igualdad de oportunidades



entre hombres y mujeres en la organización y su cultura, en todos los programas políticos y en las maneras de ver y de hacer las cosas”.

A pesar de todos los esfuerzos realizados por los especialistas para promover el incremento de las niñas y jóvenes en las carreras científicas y técnicas y especialmente en la Ingeniería, el número de mujeres sigue siendo bajo.

En diferentes países se han formado asociaciones con el objetivo de estudiar la situación de las mujeres en la Ingeniería y de promover acciones para estimular el ingreso de niñas y jóvenes a dicha carrera.

Existe desde el año 2003 una página de internet, que tiene el propósito de organizar la información sobre oportunidades y programas relativos a la educación y carrera de las mujeres ingenieras: la Organización de las mujeres en Ingeniería<sup>21</sup>.

Desde el año 2001, se celebra en Estados Unidos el Día para presentar a una niña en Ingeniería (del que ya hemos hablado). En ese país, los estudios sobre la participación de las mujeres en las ciencias y en las ingenierías tiene su origen en que la Fundación Nacional de las Ciencias consideró prioritario incrementar la participación de la mujer y de los grupos minoritarios en dichas carreras debido al déficit de ingenieros y científicos cualificados.

Las diversas experiencias de programas que se dirigen a promover la participación de las mujeres en las carreras técnicas y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo parecen ser necesarias, pero no suficientes. Como dicen Maglie y Frinchaboy (1988: 53), si bien es “pertinente que el área educativa incorpore como problemática propia la cuestión de la igualdad entre los sexos, no se nos escapa que dicha problemática excede el marco y las posibilidades de área estrictamente educativa y requiere acciones conjuntas articuladas y complementarias de diferentes sectores del Estado y la sociedad”.

De este modo, las jóvenes que eligen Ingeniería siguen encontrando diversos obstáculos, antes de su elección, en el transcurso de la carrera universitaria, en el trabajo profesional y en su vida familiar. En este sentido, Brush (1991) plantea que las jóvenes que no optan por carreras científicas y tecnológicas podrían tener un comportamiento mucho más inteligente que aquéllos que quieren promover por parte de ellas elecciones no tradicionales sin considerar los reales obstáculos que tienen durante sus estudios y durante su trabajo profesional.

Algunos de estos obstáculos, que son ejecutivos en excluir a las mujeres de la Ingeniería, al igual que de la carrera científica, son los siguientes:

---

<sup>21</sup> <http://www.gtreaser.chnews.gatech.edu7reshor/women.html>

- 1- los estereotipos sociales que asocian la ingeniería con masculinidad por lo cual las chicas podrían temer no ser consideradas femeninas si las eligen;
- 2- las orientaciones de sus padres, docentes, amigos y "orientadores vocacionales" que aconsejan a las niñas elecciones tradicionales;
- 3- la trayectoria educativa previa, ya que las niñas no eligen carreras técnicas en la secundaria, lo que implica un corte en el tipo de formación;
- 4- las actitudes sexistas de sus compañeros y de los profesores;
- 5- las discriminaciones en el ámbito laboral y las dificultades para progresar en la profesión (techo de cristal);
- 6- las representaciones sociales que asocian a las mujeres con las tareas familiares y el cuidado de los hijos y las dificultades de conciliar vida profesional con las responsabilidades familiares.

Germaine Borcelle (1983), en un estudio sobre la igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo, analiza con profundidad la situación de las mujeres en las carreras técnicas en los países europeos y en algunos países latinoamericanos, las medidas que han adoptado los gobiernos y las que propugnan los encuentros de organizaciones internacionales.

Si bien el estudio tiene veintidós años, puede considerarse aún actual por la amplia cobertura geográfica y porque el análisis comparativo que realiza la autora nos permite visualizar qué tipo de medidas han adoptado los diferentes países para promover la participación de las jóvenes en carreras no tradicionales, qué resultados se han logrado en cada caso y las limitaciones de las políticas de igualdad de oportunidades en el área educativa.

La autora distingue diferentes tipos de estrategias o modelos de acción que desarrollan diferentes países para el logro de la igualdad en el área educativa, incluida la promoción de las jóvenes en carreras no tradicionales.

El **modelo A**, que se lleva a cabo en Estados Unidos, se caracteriza por la búsqueda de equilibrio entre las disposiciones emanadas de la autoridad federal y las de las autoridades de cada estado. En 1974 se aprueba en ese país la Ley de Equidad de la Educación de las Mujeres (WEEA, siglas en inglés). Las acciones se dirigieron a la capacitación de los educadores y a implementar programas de orientación y enseñanza profesional que incluyeran el principio de igualdad entre los sexos.

En 1976, se enmienda la Ley sobre la enseñanza profesional (que había sido sancionada en 1963), para integrar disposiciones relativas a la igualdad en el terreno de la formación profesional. Esto implica un salto importante en el acceso de las mujeres a ramas profesionales hasta entonces reservadas a los hombres. Cada Estado crea Consejos Cívicos de Vigilancia integrados por varones y mujeres, con el objetivo de identificar prácticas discriminatorias. En 1978 se sanciona la ley sobre el empleo y la formación profesional.

Estas medidas tuvieron resultados inmediatos, ya que más mujeres accedieron a carreras técnicas e ingeniería, para luego estancarse el incremento debido a los obstáculos que las mujeres siguen teniendo en las carreras consideradas masculinas y que, como dijimos, van más allá del área educativa.

El **modelo B** corresponde a países donde la acción se desarrolla dentro de un marco centralizado.

Podemos distinguir entre B1, modelo de los países escandinavos y B2, de los países socialistas<sup>22</sup>.

B1- Suecia ha implementado programas a largo plazo con el objetivo de transformar los estereotipos de roles asignados a mujeres y a varones, así como medidas de acción positiva para incrementar la participación femenina en las profesiones masculinas, basándose en la declaración del año 1968 de las Naciones Unidas, que expresa que "no puede conseguirse ninguna mejora decisiva y duradera del estatuto de la mujer con medidas sólo dirigidas a las mujeres; habría que abolir también las condiciones que hacen que ciertos privilegios, obligaciones y derechos sean atribuidos a hombres" (Borcelle, 1983: 125).

Desde 1970 funciona un Consejo Consultivo sobre la Igualdad de hombres y mujeres. Las acciones de gobierno han estado dirigidas a la familia, a la educación, al trabajo y al tiempo libre, intentando el reparto de responsabilidades entre ambos sexos.

En 1980, se promulgó una nueva ley de igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo que preve la obligación de que los empleadores tomen medidas ejecutivas para llevar a la práctica dicha igualdad.

Si bien en este país se han logrado importantes progresos, aún no existe la igualdad efectiva. Los varones predominan en los trabajos tradicionalmente masculinos y las chicas tienen mayoritariamente empleos de tiempo parcial, que reducen sus posibilidades de promoción.

Sin embargo, la experiencia sueca, centralizada y uniforme, logró mayor consenso por el cambio del status de la mujer que la desarrollada en Estados Unidos.

---

<sup>22</sup> Este estudio es anterior a la caída de los gobiernos socialistas.

El modelo socialista parte de una situación diferente, ya que la participación de mujeres en carreras y empleos no tradicionales, es superior en relación con otros países. El número de mujeres profesionales era alto en todos los países socialistas y muchas lo eran en carreras consideradas masculinas. Tomando el ejemplo de la ex URSS, en el año 1986, en el que Borcelle publica su investigación, "de cada dos ingenieros, uno es mujer, el 40% de los veterinarios, agrónomos, y zootécnicos son también mujeres, lo mismo el 39% de científicos dedicados a la investigación". (Borcelle, 1983). Asimismo, de cada mil mujeres en edad de trabajar, 781 tenían en el año 1978 educación superior o secundaria.

Sin embargo, no existía en esos países una lucha sistemática contra los estereotipos de género. De este modo, aún a pesar de que la mayoría de las mujeres trabajaba en forma remunerada durante toda las jornadas, las responsabilidades domésticas seguían recayendo sobre ellas.

El modelo C corresponde a la República Federal de Alemania y podría caracterizarse como semicentralizado, ya que no existe ninguna política global sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo o profesional. Sin embargo, debido a la carencia de mano de obra capacitada para trabajos técnicos, comenzaron a formularse entre 1978 y 1980 proyectos pilotos dirigidos a jóvenes de ambos sexos, que tenían como objetivo la formación profesional. Como estos proyectos surgieron de necesidades de mano de obra en zonas determinadas y fueron llevados a cabo sobre todo por empresas, en asociación con el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, a pesar de que participó un número importante de chicas, los resultados no tuvieron impacto nacional.

De la comparación entre estos diferentes modelos, la autora concluye que:

"En la mayoría de los países del mundo que han proclamado el principio de igualdad entre ambos sexos, falta el marco institucional, es decir, un conjunto de textos legislativos acompañados de medidas destinadas a asegurar su aplicación efectiva. Mientras no se emprendan los esfuerzos necesarios, adecuados para permitir a las zonas rurales alcanzar el nivel de las zonas urbanas, no se atacará una desigualdad de hecho, que evidentemente castiga a ambos sexos pero sobre todo a las mujeres, cuya causa son las dificultades de la vida cotidiana".

En nuestro país, en el año 1993, el Consejo Nacional de Educación Técnica promovió la realización de diagnósticos sobre la situación de las jóvenes en la Educación técnica y sobre los estereotipos sociales relacionados con la participación femenina en carreras no tradicionales. En 1994, el Ministerio de Educación implementó el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM).

Durante el corto tiempo de existencia de este Programa, se trabajó en conjunto con las universidades sobre diagnósticos de la situación de las mujeres en los distintos niveles educativos, preocupándose por planificar acciones que contribuyeran al logro de la igualdad de oportunidades educativas para la mujer. Las resistencias que tuvo este Programa, principalmente por parte de la Iglesia Católica, llevó a la renuncia de su directora y al fin del programa.

### *1.2.3.1 Investigaciones sobre las mujeres en carreras técnicas, principalmente en Ingeniería*

Como hemos señalado, existe una importante preocupación por estimular el acceso de las mujeres a las carreras técnicas. No sólo se han estado desarrollando medidas de acción positiva y de promoción de la igualdad de oportunidades, sino que también se han llevado a cabo diferentes investigaciones, principalmente desde los centros o áreas de las mujeres y/ o de género de las diferentes universidades de los países occidentales.

Es imposible, en este capítulo, reseñar esas investigaciones. Nos proponemos por lo tanto, brindar un breve panorama de las problemáticas investigadas.

En Estados Unidos, las investigaciones prestan especial atención al ambiente de enseñanza en las instituciones educativas mixtas, encontrando que el mensaje que reciben las estudiantes es que sus compañeros son más importantes y que el trabajo realizado por ellas es de menor calidad e interesa menos a los profesores. En las instancias de interacción, las jóvenes son silenciadas e invisibilizadas y se presta más atención a lo que dicen o hacen sus compañeros.

Esto repercute en el nivel de autoconfianza, y gran cantidad de jóvenes que “empezaron queriendo ser ingenieras, arquitectas o médicas, se conforman con la enseñanza, y muchas veces optan por abandonar la idea de hacer una carrera profesional” (Gascón Vera, 1995: 41). Por lo contrario, otras investigaciones realizadas en colleges o universidades exclusivas para mujeres, muestran que las estudiantes adquieren en ellas autoconfianza y práctica de poder político, ya que ocupan la totalidad de los espacios institucionales de poder (presidencia de centros y asociaciones de estudiantes, cargos en consejos directivos, etc.). El punto clave del debate se centra en este país, en si conviene a las jóvenes estudiar en universidades mixtas o segregadas (véase capítulo 1).

En España, Elejabeitia Taverre y López Saez (2003) realizaron, desde el Instituto de la Mujer de Madrid, una importante investigación sobre estudiantes mujeres de carreras técnicas, tanto secundarias como universitarias y sobre ingenieras con distinta antigüedad en el ejercicio profesional. Las autoras plantean que en la elección de la carrera juegan no sólo las aficiones

personales sino también las expectativas de empleo, por lo cual las dificultades que las jóvenes visualizan en el ejercicio de las profesiones técnicas pueden disuadirlas de elegir ingeniería u otra carrera tradicionalmente considerada masculina.

Las jóvenes que eligen carreras técnicas son buenas estudiantes, les gusta las ciencias y saben que la carrera elegida proporciona estatus y mayores oportunidades laborales. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria educativa y en el ejercicio profesional, se encuentran con innumerables dificultades, que no se les presentan a sus compañeros. Algunas de estas dificultades son:

- 1) falta de modelos de identificación;
- 2) sentimiento de ser consideradas por la sociedad menos femeninas;
- 3) necesidad de controlar el futuro profesional, lo que hace que se culpen a sí mismas por las dificultades que anticipan que tendrán en su carrera profesional;
- 4) percepción de que la valoración de familiares, profesores y estudiantes varones hacia su elección de carrera es baja.

Las autoras contrastan estas dificultades que perciben las estudiantes con las opiniones de las ingenieras entrevistadas, que se encuentran en distintos momentos de su carrera profesional. Estas últimas afirman estar satisfechas con su trabajo profesional, por estar realizando trabajos en los que se encuentran a gusto y que las obligan a mantenerse actualizadas profesionalmente. Manifiestan tener dificultades con el horario, ya que tienen poco tiempo libre; tienen bajas expectativas de ascenso profesional y consideran que su salario es más bajo que el de los varones. Sin embargo, manifiestan que estas dificultades no menoscaban su satisfacción respecto del trabajo, porque ésta pasa por sentirse bien con lo que hacen y no aspiran a obtener puestos de mayor responsabilidad y salarios más altos. Tampoco perciben discriminaciones por parte de sus compañeros de trabajo y jefes.

Esos resultados coinciden con los de Smichtt y colaboradores, (citado por Elejabeitia Tavera y López Sáez, 2003), quienes realizaron una investigación sobre mujeres ingenieras en Inglaterra, concluyendo que los grupos en desventaja y discriminados tienden a minimizar la importancia de la discriminación, como un mecanismo que les permite mantener la ilusión de control sobre su situación, para así conservar un estado de bienestar psicológico y proteger su autoestima.

En Francia, Daune Richard (1995: 1) realizó una investigación sobre el ingreso de las mujeres a carreras masculinas de nivel técnico superior. La autora señala que “las mujeres se alejan más de los empleos técnicos cuanto más cercanos a la fabricación estén y cuanto más pertenezcan a sectores socialmente valorizados, es decir considerados como determinantes para la reproducción social (armamento y por hipótesis, nuevas tecnologías). Por fin y de manera más general, cualquiera

sea la naturaleza de los empleos, tienen tanto menor acceso en la medida en que comporten funciones de supervisión y responsabilidades jerárquicas". Francia es uno de los países europeos con mayor progreso de la feminización de las formaciones en ingeniería pero sin embargo, en el empleo, sólo representan el 21 % de la fuerza laboral, lo que muestra las enormes dificultades que ellas tienen para insertarse en la profesión.

La autora distingue diferentes trayectorias familiares y educativas de las jóvenes que estudian carreras técnicas. Respecto de las historias familiares, encuentra que tienen padres técnicos o ingenieros, o bien llevan sobre sus espaldas el peso de ambiciones frustradas de sus padres, quienes hubieran querido seguir estudiando, pero que por razones financieras o por fracaso escolar no pudieron hacerlo. También encontró casos de familias en movilidad descendente, portadoras de un deseo de recuperación a través del éxito de sus hijos e hijas. Estas jóvenes y sus familias, a su vez, valoran los estudios científicos y se sienten capacitadas para ellos, aspirando a llegar lo más alto posible en sus estudios. Generalmente se trata de familias sin hijos varones, en las que las hijas ocupan el lugar del varón faltante. También encontró, aunque en menor medida, familias en las que fue la madre quien orientó fuertemente a la hija a los estudios, para que realice proyectos que ella no pudo llevar a cabo.

En nuestro país hay pocas investigaciones sobre la situación de las mujeres en carreras no tradicionales, pero es un tema que cobró interés en la última década. Kinzer (citada por Bonder, 1991: 43), publicó en 1973 un estudio sobre las mujeres profesionales de Buenos Aires, motivada por el hecho de descubrir la gran cantidad de mujeres profesionales que hay en Argentina en comparación con su país, Estados Unidos, tanto en carreras neutras como masculinas. Su propósito era "mostrar que las mujeres profesionales de Buenos Aires pueden servir de modelos para las feministas norteamericanas". Sin embargo, la autora afirma que "la mujer médica e ingeniera, si bien puede ser vista como una mujer no conformista por la sociedad argentina, es en realidad una hija obediente que sigue los mandatos de sus padres"<sup>23</sup>.

Para Susana Pravaz (1992: 20), también el trabajo, y fundamentalmente el trabajo profesional de las mujeres, "es en Buenos Aires, ciudad industrial moderna y anónimamente anómica, pero en la que el peso de la familia es sumamente importante, un mandato familiar. La autora pone el mayor peso de este mandato en las madres, ya sea la mamma italiana, la madre española o la mame judía (rusa y centroeuropea). En una ciudad donde el peso de la inmigración europea es tan importante, todas estas madres "han juntado sus influencias configurando un modelo central, definido y

<sup>23</sup> Notemos la similitud del planteo de Kinzer con el de Daune Richard, aunque ambos estudios se refieran a contextos tan disímiles como Buenos Aires y Francia.

decisivo en la constitución de la estructura de la mujer argentina y sus consecuencias en la identidad de la mujer” (Pravaz, 1992: 20).

En este sentido, las jóvenes universitarias argentinas, hijas mayoritariamente de la inmigración, provenían de familias en las que el modelo materno era fuerte, y supo lograr en sus hijas una alta valoración de la educación como base de la movilidad social. Estas jóvenes tenían “dos alternativas parecerse a la madre existente o parecerse a lo que la madre debería haber sido como aspiración de deseos para su hija (ideal de yo)”.

Otra línea de investigación aborda la relación entre educación y trabajo profesional, entre otros Llomovate, 1986; Riquelme y Fernández Berdaguer, 1990; Alfei, Crespo y Sigall, 1992; Fernández, 1994; García Frinchaboy, 1985; Gómez, 2000.

Dos trabajos abordan el tema del trabajo profesional de las ingenieras agrónomas: Suárez y Canaves, 2000 y Bocchicchio, 2003. Suárez y Canaves (2000) realizan su investigación con ingenieros agrónomos de ambos sexos graduados en la Universidad Nacional del Litoral. Las ingenieras afirman que el ejercicio profesional es bastante incompatible con la maternidad, dado que si la actividad laboral es en el campo, 100 km sería la distancia mínima que tendrían que recorrer para ir a trabajar. Ellas reconocen tener mayores dificultades para conseguir empleo que sus compañeros. De los que ejercían la docencia, las mujeres estaban en cargos más bajos que los varones (auxiliares y jefes de trabajos prácticos). Las autoras afirman que

“Por disponer sólo de un título no está asegurado el ingreso laboral. La pertenencia social, las características de la familia, la socialización, la posición política cuentan cuando se trata de buscar empleo. Si esto es así en todas las profesiones, no sería distinto en la ingeniería agronómica. El ingreso a esta carrera por parte de las mujeres, no parece tener influencia directa con la feminización de algunas actividades sociales ni con las reivindicaciones propulsadas por los movimientos de mujeres, pero sí se relaciona con la socialización en un medio rural desde la infancia.....

la discriminación es percibida por las ingenieras. Esta suerte de exclusión ya no se justifica con la diferencia cultural. El cambio en los mandatos sociales, el fin de la monopolización de la función de proveedor por parte de los varones, la voluntad de ejercer la profesión por parte de las mujeres (en lugar de guardar el título y de dedicarse a la domesticidad), son evidentes tanto en las encuestas como en las entrevistas. Las mujeres profesionales hoy deben ejercer como tales, a diferencia de años atrás, y ya no están sólo en las tareas tradicionales... Las profesionales están pareciéndose a los varones en su trayecto profesional, principalmente las solteras, y los varones están participando más de la unidad doméstica que antes”.



En esta investigación se encontró también que las ingenieras agrónomas están satisfechas con su ejercicio profesional, a pesar de que afirman que les cuesta más conseguir empleo y ganan menos que sus compañeros.

Rodríguez Giles, Colombo y Delgado (1994: 45) realizaron un estudio comparativo de ingresantes de ambos sexos a la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, a pedido de la misma universidad, e intentando dar respuesta a la constatación de que las graduadas de las distintas ramas de las Ingenierías, no trabajaban en la profesión y cuando lo hacían, se dedicaban mayoritariamente a la investigación o la docencia. Las autoras señalan que la investigación realizada mostró "que las mujeres que eligen la carrera de Ingeniería se caracterizan por no desertar de sus estudios y en general, ser excelentes alumnas; sin embargo, una vez licenciadas rara vez ejercen su profesión. Esta situación parece evidenciar algún tipo de conflicto vinculado con las motivaciones en la elección de la carrera y/ o con su posterior opción laboral y desarrollo profesional". Como hemos visto hasta aquí, estos resultados no coinciden con los de otros estudios en donde se muestra que si bien las mujeres tienen más dificultades para la obtención del trabajo y para el ejercicio profesional, las ingenieras trabajan en la profesión.

Las autoras afirman que las graduadas entrevistadas se caracterizan porque "en algunas de ellas la elección de carrera no estuvo necesariamente vinculada a su futuro papel profesional, del que en general no tenían demasiado conocimiento, sino a la búsqueda de autoafirmación y reconocimiento social por elegir una de las licenciaturas consideradas más difíciles y a las que sólo los hombres acceden. En otros casos, la elección estuvo vinculada a expectativas profesionales no realizadas por sus padres.... Un dato significativo es que el 60% son hijas únicas o hijas mayores de familias donde el resto de los hijos son del sexo femenino (Rodríguez Giles, Colombo y Delgado, 1994).

Si bien las investigaciones sobre la temática no son muchas en nuestro país, existe la Red de Género, Ciencia y Tecnología (RAGCYT), que fue creada en 1994 en un taller sobre Mujeres, Ciencias y Tecnologías, en el Foro de ONG preparatorio de Beijing. En esta red se está llevando a cabo un estudio que tiene el propósito de determinar si las causas de abandono de la carrera científica presenta particularidades propias de cada sexo.

### 1.3 Los estudios de educación y género en Argentina

En Argentina, los estudios de educación y género se inician a fines de la década de 1970<sup>24</sup>, a partir de mujeres profesionales provenientes de distintas disciplinas, desde centros autogestionados no vinculados con las universidades, como el Centro de Estudios de Población (CENEP), desde donde ya en 1974 Catalina Wainerman el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), que comienza a funcionar en 1979 o el grupo de Estudios Sociales para la Transformación (GEST), en la década del 80. Estos grupos estaban “influenciados por la llamada primera ola feminista europea y angloamericana, como así también por la convulsionada vida política por la que atravesó Argentina. (golpe militar del 66 y regreso a la vida democrática en el 73). Algunos de estos grupos autogestionados y feministas, como a sí mismos se llamaban, surgieron de los partidos políticos de izquierda y justicialista; sus objetivos eran cuestionar y responder al porqué y al cómo del lugar de subordinación de la mujer al varón en la sociedad patriarcal. Pretendían superar los postulados falsamente igualitarios de los partidos políticos tradicionales para establecer una sociedad más justa, sin discriminación para las mujeres en la educación, el trabajo, la salud, la política, la cultura, etc” (Cabral, 2004: 23).

Lagunas (1998), en un artículo que intenta realizar un aporte para la historia de las mujeres en Argentina, identifica cuatro orientaciones relacionadas con estos grupos:

- a) el ya mencionado CEM. Sus integrantes, entre las que destacaron Gloria Bonder y Cristina Zurutuza, provenían de la Psicología e investigaron temas como la subjetividad femenina, los roles atribuidos a las mujeres o los postulados freudianos sobre la Psicología femenina;
- b) desde el campo de la sociología, los aportes fundamentales se relacionaron con las discriminaciones de la mujer con el trabajo, con el surgimiento de la conciencia feminista en nuestro país, y el rol de los anarquistas y de los socialistas en el cuestionamiento de la sociedad patriarcal;
- c) desde el área de la literatura, las investigadoras estudiaron el imaginario social sobre la mujer en los textos literarios del siglo XIX y XX;
- d) una preocupación más relacionada con el rol de la educación y de la socialización en la discriminación de las mujeres. Esta línea, que Lagunas denomina Mujer, Cultura y Política, tiene lugar en la década del 80 y constituye el primer grupo de investigaciones

<sup>24</sup> Cabe destacar que a mediados de los 70 se inician en el Centro de Estudios de Población (CENEP) los estudios sobre las mujeres y el mercado de trabajo en Argentina, Bolivia y Paraguay. Catalina Wainerman investiga la relación entre educación y trabajo según género en el año 1974.

sobre educación y género. Destacan Cecilia Braslavsky, Gloria Bonder y Catalina Wainerman.

Cecilia Braslavsky escribe en 1983 el libro "Legitimación educativa de la marginación económica de las mujeres argentinas", donde sostiene que el sistema educativo argentino asegura una socialización diferencial según sexo.

Con la dirección de Catalina Wainerman se realizan en el Centro de Estudios de Población (CENEP), una serie de investigaciones<sup>25</sup> sobre las ideas acerca de la mujer en la religión, en el derecho, en las revistas femeninas y en la escuela primaria a través de los libros de lectura. La primera publicación. En esta última investigación, Wainerman y Rajman (1984) se proponen descubrir y describir "las orientaciones valorativas que transmiten los libros de lectura utilizados en la escuela primaria argentina desde principios de siglo acerca del papel de la mujer en la sociedad y más específicamente, en el mundo de producción de bienes y servicios socialmente contabilizados como económicos". Se trató de ver si estas imágenes cambiaron a medida que el país se modernizó y que las mujeres alcanzaron niveles más altos de educación, salieron de sus hogares a trabajar aunque no estuvieran impelidas por una imperiosa necesidad económica, y cuando obtuvieron derechos políticos.

Las autoras señalan que a lo largo del siglo, los libros muestran "naturales diferencias entre ambos sexos" y consiguientemente, les otorgan roles diferentes: las mujeres son seres bellos, frágiles, emotivos, y sobre todo madres; deben respeto y obediencia a sus maridos y "reinan" en el hogar. En cambio, los hombres son seres activos, inteligentes, fuertes, protectores, intrépidos y sobre todo protagonistas. Su valoración no depende de otra persona sino que se destacan por ellos mismos. Son los hombres los que trabajan, los que protegen a sus familias y a su patria, legislan, curan, gobiernan, deciden y obtienen el sustento para sus mujeres e hijos.

Las investigadoras se preguntan a modo de conclusión, en qué medida estos libros reflejan la realidad, transmitiendo mensajes rígidos y estereotipados, y si son instrumentos válidos para "preparar para la vida" a los alumnos.

Beatriz Schmukler, en su tesis doctoral "Género y autoridad en familias de bajos ingresos", presentada en Yale University en 1985, analiza el papel de la familia y de la escuela en la socialización de los roles de género, poniendo el acento en las negociaciones de los significados de género que pueden estar desarrollando las madres de sectores populares e iniciando una línea de investigaciones que ponía el acento en rescatar el posible rol transformador de los significados de

---

<sup>25</sup> La primera de ellas es Wainerman y Navarro (1979).

género que las mujeres podrían estar desarrollando en las instancias donde actúan, y que se llevó a cabo desde el ya mencionado GEST.

En ese centro se realizaron dos investigaciones sobre educación y género: la primera "Madres de sectores populares y escuela", desarrollada por Graciela Colombo y Alicia Itatí Palermo, indagó el rol de las madres como intermediadoras entre la escuela y la familia. Se trató de una investigación participativa, cuyas preguntas tenían como base un cuestionamiento del modo en que se ha caracterizado el rol social de la familia y particularmente el rol social de la madre en la reproducción social, tanto en el discurso público en Argentina como en las teorías sociales. Para las autoras, estos discursos minimizan los aspectos transformadores de las familias y las propuestas de cambio no conformistas y transgresoras de las madres.

La otra investigación: "Socialización de roles sexuales en la escuela primaria"<sup>26</sup>, realizada por Alicia Itatí Palermo, intentó comprender el aporte de la escuela primaria y más específicamente de las maestras en la socialización de género. Los objetivos fueron detectar los contenidos implícitos y explícitos de los mensajes de las maestras con respecto a cómo deben ser una mujer y un varón y describir las posibles contradicciones que pudieran existir en dichos mensajes. Esta investigación se inscribía en la línea teórica de GEST, por lo que se partió de la hipótesis de que, si bien la escuela, tomada en forma global, tiende a reproducir los roles sexuales tradicionales, la maestra, como actora social, podría estar jugando en algunos casos un rol transformador. En este sentido, se considera que la escuela no es sólo una institución en la cual se reproduce la ideología dominante, sino que en ella se "producen ideologías y culturas y se producen a través de formas plagadas de contradicciones" (Apple, 1988).

Esta investigación se continuó con otras y forma parte de una línea de investigación desarrollada por la autora<sup>27</sup>, que pone el acento en indagar el papel de las maestras de escuelas primarias en relación con la transmisión de estereotipos de género y también con las posibles transformaciones que puedan estar operándose a partir de las acciones concretas de la maestra como actora social. Esta línea intenta captar las diversidades más que las homogeneidades, los puntos de tensión, las contradicciones, la producción y no sólo la reproducción de los modelos de género, por lo cual las investigaciones fueron realizadas en contextos específicos, e intentaron captar las experiencias cotidianas de las maestras como sujetos activos en su vida cotidiana.

También hacia fines de la década del 80, y en el ámbito institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Graciela Morgade realizó una investigación,

<sup>26</sup> Estas dos investigaciones fueron publicadas por el Centro Editor de América Latina.

<sup>27</sup> Véase Palermo, A. I. (1994); Palermo A, I. (2002); Palermo, A. I. (2002).

publicada en 1992 sobre el determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria. La autora estudia la feminización de la docencia que se produjo en Argentina, a diferencia de otros países occidentales, en forma acelerada a fines del siglo XIX y principios del XX, posibilitada por una serie de medidas políticas que fueron las mediadoras para la conformación de una masa crítica femenina habilitada para educar a las niñas en las escuelas de la ley 1420 (Morgade, 1997). Para la autora, el proyecto político educativo de la época “necesitaba una serie de cualidades en los docentes, que hacía de las mujeres el sujeto más indicado para el ejercicio del magisterio. Por una parte, según las significaciones de género hegemónicas en la época, las mujeres podían naturalmente satisfacer el proyecto político global, homogeneizar y moralizar a la sociedad, por ser educadoras naturales. Y resultaban trabajadoras baratas en un contexto altamente deficitario para la economía de la educación pública. Por otra parte, los hombres comenzaban a confesar su desconocimiento del mundo infantil con el que se habían vinculado como educadores a partir de la violencia física- o la amenaza de su uso- y la imposición, mientras que las mujeres se movían con naturalidad entre los niños (inclusive eran consideradas ellas también como menores) y aseguraban una dulcificación de la enseñanza escolar” (Morgade, 1997: 54).

Otra autora que investigó sobre la feminización de la docencia fue Silvia Yannoulas quien, comparando la formación docente en Brasil y en Argentina entre 1870 y 1930, plantea que el pasaje de madre educadora (concepto que se originó en Europa en el siglo XVIII, como veremos en el capítulo 3), al de educadora profesional “tuvo consecuencias significativas en cuanto a la definición de la tarea docente (vocación, prolongación de las actividades maternas en el hogar, etc), el establecimiento de bajos salarios y la construcción dentro del imaginario social de la figura de la maestra como sinónimo de docente de escuela primaria. También tuvo consecuencias importantes para las mujeres en un contexto que limitaba su incorporación al mercado de trabajo y restringía sus posibilidades dentro del sistema educativo. En la bibliografía sobre la condición de las maestras es usual encontrar una tendencia a condenar la feminización de la profesión docente como un proceso que reafirmó formas de discriminación sexual dentro del sistema educativo y en el mercado de trabajo. Las consecuencias negativas de los procesos de feminización de la docencia, que no pueden ser negadas, deberían sin embargo, ser relativizadas, ya que no constituyeron únicamente una forma más refinada de sometimiento femenino” (Yannoulas, 1997: 175).

El aporte importante de la autora es, a nuestro entender, que pone el foco de la mirada no sólo en los aspectos reproductores del rol social de la maestra, sino también en los transformadores, acercándose más a nuestra línea de indagación. En este sentido, no sólo afirma que algunas maestras fueron capaces de criticar y de actuar contra los modelos de mujer de la época sino que “a

través de la docencia, las mujeres obtuvieron un espacio propio, legal y legítimo para el ejercicio del poder... los estudios normalistas y el ejercicio de la profesión docente les brindaron algunos elementos emancipadores, como los viajes de estudio o el empleo lejos de sus ciudades natales, y también la posibilidad de publicar sus ideas. Varios estudios reflejan las vinculaciones explícitas entre el feminismo y el magisterio femenino” (Yannoulas, 1997: 177).

Esta interpretación de Yannoulas tiene mucho en común con alguna de las tesis que aquí desarrollamos y que iremos viendo a lo largo del trabajo. Postulamos que las mujeres aprovecharon los intersticios que el sistema de la época les dejaba. Ellas supieron aprovechar los espacios que les abrían al tiempo que lucharon para abrir otros. Para ello, viajaron a países donde podían estudiar, escribieron, se reunieron con otras mujeres y demandaron por sus derechos (véase capítulo 4). Tal vez el hecho de que la docencia se consideró para las mujeres y que fuera para ellas un espacio propio, legal y legítimo, puso freno a mayores demandas y en algunos casos a un mayor nivel de conciencia respecto de las discriminaciones de género.

En este sentido, sostenemos que los que ahora llamamos estudios de educación y género, se iniciaron con una preocupación de las mujeres relacionadas con barreras que ellas tuvieron que enfrentar en sus propias vidas, primero con el acceso a la educación, luego con distintos aspectos, tanto en los mismos procesos educativos como en su ejercicio laboral profesional posterior.

El mayor acceso de las mujeres a cada vez más altos niveles educativos provocó nuevas demandas. Es así como una vez graduadas de maestras, algunas jóvenes decidieron continuar estudios universitarios y acceder a otras profesiones y luego demandaron trabajar en la profesión. La feminización de la educación posibilitó la presencia de un mayor número de mujeres en la universidad y generó la apertura de centros y áreas de estudios de género. El acceso a la educación secundaria y luego a la universitaria no significó para la mayoría de las mujeres sólo la obtención de un título como algunas investigadoras<sup>28</sup> han sugerido.

Volviendo a los estudios de educación y género en nuestro país, como vimos, las primeras investigaciones indagan aspectos relacionados con la escuela primaria desde una preocupación por conocer en qué medida ésta reproducía modelos de género y el rol reproductor de la maestra, pero también con la intención de conocer las fisuras y contradicciones que, como actora social, podría estar introduciendo en el sistema de género.

---

<sup>28</sup> Bonder (1989), Daskal y Rubarth (1984), Lagrave (1993), entre otras, sugieren que la nueva imagen de la mujer de las clases medias incorpora a la educación como atributo con el propósito de estar mejor preparadas para el casamiento.

En la década del 90, las temáticas de investigaciones se diversifican. En 1987, la creación de la Carrera de Especialización en Estudios de la Mujer, en la Facultad de Psicología de la UBA, contribuyó a formar especialistas universitarias de distintas disciplinas en género.

Por esa época comienzan a crearse los centros o programas de la mujer y de género en las universidades nacionales. En 1979, se crea en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer y Género; en 1989, la Universidad Nacional de Salta establecía la Comisión de la Mujer, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria; en 1990, la Universidad Nacional de Luján creó el Área de Historia de las Mujeres; en 1992, la Facultad de Filosofía y Letras abre el Área Interdisciplinaria de la Mujer, que en 1997 pasó a ser el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.

A partir de mediados de la década del 90 se generalizan en las universidades, las investigaciones, centros y programas de género. Todas estas áreas son interdisciplinarias lo que, para Navarro (2001) dificulta su inserción en una estructura académica tradicional, organizada en departamentos que generalmente representan disciplinas. La autora señala que, en la mayoría de los países latinoamericanos, el origen de los estudios de género se dieron fuera del ámbito de las universidades. Su origen activista y militante, si bien los ha enriquecido, hizo que en la academia se los deslegitimara.

La única Universidad del país que cuenta con un Área que remite específicamente a los estudios de educación y género, rescata también la interdisciplinariedad de los mismos. Es el Área de Estudios Interdisciplinarios de Educación y Género, creada en 1999 en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Las investigaciones en las que se basa esta tesis estuvieron radicadas en dicha Área.

No obstante ser el único centro específico, se han realizado investigaciones sobre la temática de Educación y Género en diversas universidades, sobre todo en la última década. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la línea principal es la ya mencionada sobre la feminización de la docencia en Argentina y el determinante de género en el trabajo docente. Otra línea llevada a cabo en esta Facultad se relaciona con trabajo docente, género y transformación escolar.

En la Universidad Nacional de Luján, se han desarrollado diferentes líneas: las representaciones y prácticas de los docentes de escuela primaria en relación con alumnos de distinto sexo; las representaciones de género en nivel inicial; mujeres y varones en carreras no tradicionales y las relaciones de género en la docencia y cargos de gestión.

Esta última línea se ha desarrollado también en las Universidades Nacionales de La Pampa, Comahue, Entre Ríos, Tucumán y Córdoba.

En la Universidad Nacional de Comahue se llevaron a cabo investigaciones sobre representaciones sobre lo femenino y lo masculino en las instituciones educativas.

Al igual que ocurrió en otros países, la preocupación inicial de estos estudios estuvo puesta en la escuela primaria, considerando tanto su rol reproductor como las posibles resistencias y las posibilidades de transformación. La segunda etapa se caracteriza por diversificar las líneas de investigación, con un predominio en el estudio de las relaciones de género en la universidad, las barreras de las mujeres en el trabajo profesional y en el sistema de ciencia y técnica en los estudios universitarios.

Como señalan Yannoulas y Vallejos (1998), “en la postguerra nació la primera generación de mujeres que en un número importante estudió en la universidad y ejerce su actividad profesional desde finales de los 70 e inicios de los 80. Constituyen el primer contingente significativo de profesionales, ya que con anterioridad, los estudios universitarios y el ejercicio profesional eran una excepción para las mujeres”. Estas mujeres ciertamente encontraron en las diversas instancias de su formación y de su ejercicio profesional dificultades que las han llevado a querer comprender situaciones que ellas mismas estaban viviendo.

Si como dice Mills (1959), “debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual: para examinarla e interpretarla continuamente”, indudablemente las mujeres académicas interesadas por las problemáticas de género, estamos haciendo eso.



## CAPITULO 2: ELECCIONES PROFESIONALES, PROFESIONES Y GÉNERO.

En el capítulo anterior vimos que, a pesar de que algunos países han implementado programas para la igualdad de oportunidades de ambos sexos en el área educativa y para promover el ingreso de las mujeres a las carreras científicas y tecnológicas, siguen siendo pocas las que se orientan a dichas carreras.

Muchos autores plantean que no se trata de sumar mujeres a la ciencia y a la tecnología ya que las que eligen estas carreras se encuentran con diversos obstáculos en el ejercicio profesional. En este capítulo consideraremos los aspectos que intervienen en las elecciones y orientaciones profesionales y desarrollaremos brevemente las teorías sobre las elecciones y sobre las profesiones centrándonos en una perspectiva de género.

Al final del capítulo nos detendremos en la profesionalidad como proceso, concepto clave en nuestra tesis.

### 2.1 Orientaciones y elecciones profesionales

#### **2.1.1 Aspectos que intervienen en las orientaciones y elecciones profesionales**

Ni en la antigüedad ni en la Edad Media el trabajo, especialmente el manual, era valorado. Platón distinguía entre “el conocer, el hacer y el obrar”. El conocer era la actividad valorada, mientras el hacer, especialmente el trabajo manual, que se destinaba a las mujeres y a los esclavos, no pertenecía a la esencia del hombre.

Fue a partir del Renacimiento que el trabajo comenzó a ser valorado como una actividad esencial del ser humano. “Lutero va a cambiar revolucionariamente el concepto de trabajo. La palabra *beruf* significa para él, a la vez, profesión y vocación” (Sullerot, 1970). ¿Es entonces, la vocación, lo que lleva a las personas a elegir una profesión?<sup>29</sup> ¿la diversidad profesional es producto de la elección libre y conciente de los individuos, ya sea varones o mujeres?

Naville (1975: 11), en su obra: “Teoría de la orientación profesional”, remite a Pascal (célebre matemático del S XVIII) quien, en su definición de lo que califica como “lo más importante en la vida de una persona es la elección de un oficio”, refiere aunque no de modo explícito, a tres factores que hacen a las orientaciones profesionales: el azar, la costumbre y la influencia del medio.

<sup>29</sup> Nos referimos aquí, tanto a un concepto amplio como específico de profesión. Para más detalles, ver 2.2

Naville se pregunta qué significa el azar para dicho autor y sostiene que “lo que para Pascal se opone a la elección por azar o por costumbre es la vocación individual, que implica la sumisión a una especie de necesidad interior y no a una necesidad exterior (social)” (Naville, 1975).

La necesidad exterior estaría encarnada por la costumbre, “la costumbre es a un tiempo, la tradición y la inmutabilidad de las jerarquías; en cierto sentido, es el hábito y la disciplina. La influencia de la costumbre se ejerce a través de dos canales: la familia y el gremio. Una y otro, identificados a veces, doblegan y limitan la elección del individuo. Y la doblegan en función de unas exigencias que, de manera evidente, pertenecen a otro sector de la actividad humana: las exigencias de la economía y la sociedad en cuanto tales. Ahora bien, es Pascal quien nos dice: es esencialmente la costumbre la que decide. Que es como decir que no es el azar” (Naville, 1975: 14, 15).

Las teorías modernas de la orientación profesional, por lo contrario, ponen el acento en las aptitudes individuales, en promover que las personas puedan elegir libre y conscientemente, sin condicionamientos exteriores, la profesión que más se acerca a sus inclinaciones y aptitudes, a su vocación. Pero ¿qué es la vocación?

Naville (1975: 123) afirma que la palabra vocación:

“En francés, es de origen eclesiástico y casi simultáneamente, judicial. Es la llamada de Dios y la llamada del tribunal. En la época de Bossuet se amplió su sentido. En el siglo XX la volvemos a encontrar empleada en la pedagogía y posteriormente en la orientación profesional, pero podemos preguntarnos si ha cambiado por ello de sentido.

Nos encontramos pues, frente a una palabra cargada de significación divina y humana, de sentido metafísico.

En ella se afirma una filosofía de la trascendencia: el alma del niño inocente, pero afectada del estigma del pecado original, inquieta irresoluta... ante el tribunal de Dios y de la sociedad, que le revelen y le dicten su ley. El misterio de la vocación deriva de ese otro misterio del bautismo.

El hombre no forja su destino: ciertas voces se lo revelan, y él debe obedecer. Sólo de este modo podría aceptar, someterse y encontrar su salvación. Si nos fijáramos en las fórmulas que acabo de utilizar vemos que se trata de vocación a secas y no de vocación profesional. Y es así porque en este caso el oficio es algo inmanente al destino. La vocación profesional en el destino de la persona... vocación, profesión y profesión de fe, en este caso son sinónimos, cómo en los tiempos de los santos patronos del oficio y de las corporaciones. El joven se va a

consagrar a una tarea definida: en primer lugar tiene que encontrar en sí mismo la decisión que se encontraba escondida, develarla ”.

Bourdieu (2000) por su parte, considera que la lógica, esencialmente social de las vocaciones, al igual que la de la autoexclusión, es efecto de la violencia simbólica, de un encuentro entre expectativas colectivas (que se presentan como objetivas y que están inscritas en el entorno familiar) y las disposiciones de los individuos, que hace que “las víctimas de la dominación psicológica puedan realizar dichosamente -en su doble sentido- las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación... las vocaciones siempre son por una parte la anticipación más o menos fantástica de lo que el lugar promete- por ejemplo, para una secretaria, mecanografiar unos textos), y de lo que permite- por ejemplo, mantener una relación maternal o de seducción con el jefe” (Bourdieu, 2000: 77).

La elección profesional entendida a partir de las aptitudes personales y de la vocación, implica no sólo encontrar y reconocer la profesión para la cual uno está inclinado, sino que “supone reconocerse distinto, separándose de sus padres, de sus familiares, de otras alternativas posibles, con una identidad que no está asegurada definitivamente, que siempre puede volver a cuestionarse... elegir está marcado por circunstancias históricas y políticas” (Muller, 1990).

Sin embargo, ¿hasta qué punto la elección de una carrera universitaria es una elección libre de condicionamientos?, ¿explicaremos las diferentes elecciones entre los individuos por sus diferentes aptitudes o por vocación?

García Guadilla (1986) afirma que “las condiciones de escogencia de las distintas disciplinas, más que por vocación, están orientadas por un cálculo racional de maximización de los beneficios. Cada estudiante define estrategias orientadas a maximizar sus propias oportunidades objetivas de beneficios”. Afirma que al preguntársele los motivos por los cuales eligió una carrera, menciona fundamentalmente motivos que se relacionan con una inclinación personal: me gusta, me interesa, es mi vocación<sup>30</sup>. Sin embargo, la autora señala que “una sociología del gusto nos llevaría a comprender cómo la inclinación por la carrera responde en la mayoría de los casos a la afirmación práctica de una diferencia inevitable. Es decir, el gusto representa un fenómeno psicosocial donde la incorporación de lo social se vive como intrínseco del individuo. El gusto por determinada carrera pertenece pues a lo que se ha denominado *ideología del gusto natural*, que para algunos autores funda su eficacia en que (como todas las estrategias ideológicas que se fundan en la lucha de clases cotidiana) hace *naturales* las diferencias reales. Dicho de otro modo, la ideología que subyace en el

fenómeno del gusto hace que parezcan naturales los modos de adquisición de la cultura, al reconocer como legítimas las diferencias del gusto, al ocultar los orígenes reales de estas diferencias". Según esta hipótesis, la elección implicaría una internalización de discriminaciones o de diferencias existentes en la sociedad que sin embargo no son reconocidas por los propios actores como discriminatorias sino que se perciben como fenómenos "personales". Si bien la autora no considera específicamente las diferencias de género, esta hipótesis es particularmente fecunda para interpretar las elecciones diferenciadas por sexo.

Para Rozenblatt (1999: 37), "la orientación profesional de los jóvenes, modelada por su opción de carrera, se produce simultáneamente por la formación que siguieron y por su socialización inicial".

La elección profesional no es, sin duda, algo simple, producto de una o de otra cuestión. En la elección y en los proyectos profesionales se entrecruzan diversos factores: "además del entorno socioeconómico de los estudiantes, se han identificado una multitud de factores que afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior, de cambiar de una institución no universitaria a otra universitaria y de darle continuidad a los estudios hasta graduarse. Estos factores incluyen: las expectativas de los padres, el apoyo y estímulo de la familia, los compañeros y los docentes del colegio secundario; el desarrollo de claras aspiraciones ocupacionales y educacionales demostradas en los primeros años del nivel medio; las experiencias de la escuela secundaria; los recursos académicos que brinda la misma; acceder a información sobre lo que brindan las universidades; conocer la disponibilidad de ayuda financiera; prepararse para los exámenes de ingreso; conocer el tipo de institución a la que se ingresa, los patrones de inscripción, los planes de estudio; experiencias de otros en los estudios superiores y responsabilidades familiares" (Kisilevsky, 2002). Podríamos agregar el género, el lugar de residencia, las expectativas sociales, culturales y familiares, el interés por un área profesional, las posibilidades laborales, los proyectos de vida, etc. En el próximo título consideraremos específicamente el género.

### **2.1.2 La incorporación de la perspectiva de género en las elecciones profesionales**

El género es, entonces, uno de los aspectos involucrados en las elecciones profesionales. Du Moulin (1994) considera que, para entender las elecciones diferenciales según sexo debemos analizar:

---

<sup>30</sup> Estas son las respuestas que mayoritariamente nos dirían los estudiantes entrevistados. Sin embargo, las entrevistas en profundidad nos permitieron llegar más allá.

- 1) las definiciones culturales de género que prevalecen en un momento dado en la sociedad, en la familia y en los propios individuos;
- 2) las expectativas personales y familiares que se tienen sobre el propio futuro y el de sus hijos e hijas;
- 3) y las representaciones sociales que prevalecen en la sociedad, en la familia y en el ámbito de las distintas profesiones (mercado de trabajo) acerca del desempeño de varones y mujeres.

Creemos que es importante agregar un aspecto fundamental: la comprensión de las percepciones y significaciones de las mismas mujeres.

La crisis producida en nuestro país a partir de la década del 80 y la “agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores” (Tyler, Mollis y otros, 1997) que se instaló en 1995, tuvieron consecuencias en las características de la población que accede a esos estudios. Actualmente la “universidad argentina se auto recluta”<sup>31</sup>, es decir, acceden mayoritariamente los hijos de profesionales, que a su vez tienen mayores probabilidades de graduarse”. Lejos estamos de la universidad a la que ingresaron las primeras universitarias<sup>32</sup>, que posibilitaba “a los hijos de inmigrantes superar las condiciones de pobreza iniciales” (Mollis, 2001: 17).

La universidad actual, más democrática, en proceso de cambio, con mayoría de estudiantes mujeres, poco se parece a la de aquella época. No obstante, esto no implica que haya superado las discriminaciones de género.

Después de algo más de un siglo desde que las mujeres accedieron a la universidad, los estudios de educación y género, como dijimos en el capítulo 1, tienen un lugar importante. Sin embargo, sólo muy recientemente, las mujeres en la universidad constituyen un objeto de estudio. La preocupación, que antes estaba puesta en otros niveles educativos, ha llegado al nivel superior.

En 1993 se realizó en Madrid el “Seminario Internacional sobre Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario”, donde se reunieron académicas que venían desarrollando investigaciones sobre la temática, principalmente europeas. Robles San Juan y Anguita Martínez (1993), participantes de ese Seminario, afirman que las preguntas actuales frente a la educación universitaria son: ¿qué mujeres son las que acceden a las universidades?, ¿a qué tipo de estudios ingresan?, y ¿significa la incorporación de las mujeres a los estudios superiores su incorporación a la ciencia y a la cultura?

<sup>31</sup> En el caso de los estudiantes de la UNLu, que estamos considerando, esta no es así, sobre todo para los alumnos de las Lic. en Educación y en Nivel Inicial.

<sup>32</sup> Como vemos en el capítulo 4, las primeras estudiantes universitarias lo hacían porque aspiraban a trabajar en la profesión.

En efecto, si bien las mujeres son mayoría y han diversificado sus opciones, las elecciones diferenciadas por sexo aún persisten. Las carreras científicas y las tecnológicas son, como hemos visto un bastión masculino en casi todos los países. Esta diferenciación de elecciones se apoya en las divisiones socio- sexuales del saber, en la distinción entre “saberes masculinos y saberes femeninos”, en la “manera en que en cada sociedad se instituyen las relaciones sobre los sexos y cómo estas relaciones influyen sobre el vínculo con el saber” (Mosconi 1998: 35) (véase capítulo 1).

Podríamos agregar, a más de un siglo de que las mujeres accedieron a la universidad y que son mayoría en las aulas universitarias, las siguientes preguntas: ¿qué factores intervienen en las elecciones que ellas hacen de una carrera universitaria?, ¿por qué sigue habiendo carreras en las que son absoluta minoría?, ¿qué significado tiene para ellas la elección de una carrera “masculina”? La teoría del capital humano postula que “los distintos tipos de discriminación que reducen la probabilidad de transformar las cualificaciones laborales adquiridas por medio de la educación en ganancias adicionales desplazan hacia abajo la curva de demanda de educación”.

Desde este punto de vista, podría pensarse que las elecciones de las mujeres se orientarán hacia carreras que les permitan esas ganancias adicionales. Es decir, que las facilidades o dificultades que existan para ellas en el ejercicio de una determinada profesión puede producir el efecto de alentarlas, o por el contrario, desalentarlas en la elección (Rodríguez, 2000). Rossenblatt (1999) afirma que “la calificación y la competencia son instrumentos de clasificación que integran a su vez otras clasificaciones, entre ellas la jerarquía de funciones en términos de género: funciones femeninas y masculinas”. En este sentido el autor postula la existencia de una construcción social de la diferencia en las competencias profesionales lo que hace que los jóvenes de distinto sexo se orienten hacia elecciones profesionales y empleos diferenciales.

Otro tipo de explicación es el de la “teoría fabricando género, que sostiene la hipótesis de que la elección de las disciplinas y de las carreras en el sistema escolar es una cuestión de identidad personal, de confianza en sí mismo también y no tiene mucho que ver con las competencias sino con el estar en equilibrio con lo que se hace. Esta teoría también construye la hipótesis de que existe una lucha permanente entre los sexos con respecto a su posición en el aspecto social. Esta lucha empieza en el espacio escolar en la medida en que el espacio escolar prefigura el espacio social. La elección de las orientaciones en la escuela va a ser un elemento determinante del posicionamiento escolar y profesional. En esta lucha, la situación actual es que las mujeres tratan de ganar territorios masculinos, como en carreras científicas y técnicas... Inversamente, los varones no se interesan por el territorio femenino, los territorios femeninos como tales son desvalorizados” (Mosconi, 1998).

---

Esta identidad personal y confianza en sí mismo se manifestará, por ejemplo en elegir carreras "masculinas" cuando existe determinada familiaridad o cuando las mujeres tuvieron éxito en determinadas materias en el secundario.

Martínez (citado por Maffia, 1992) afirma que si, a pesar de que las niñas tengan una visión de las carreras técnicas y agropecuarias como típicamente masculinas, se produce la elección, es porque hay una reacción por parte de ellas diferente a las exigencias iniciales, que no tienen que ver con la capacidad intelectual sino con la confianza y familiaridad que produce el contacto frecuente con herramientas técnicas.

Otras hipótesis plantean que en la elección de la carrera, la mujer contempla variables tales como la maternidad, el cuidado de los hijos y la atención del hogar" (Barrante, Saénz, 1995).

Barrante, Blanco y Echeverría (1993), por su parte, destacan el papel desempeñado por la familia en la elección de la carrera.

Daune Richard (1995: 3) plantea, refiriéndose a las elecciones técnicas por parte de las mujeres, "que las trayectorias socio educativas tienen que ver con combinaciones complejas, a veces contradictorias, de varias lógicas sociales". Por un lado, en el ámbito familiar se espera mucho de sus hijas en términos de promoción socio laboral y apuestan consecuentemente a su éxito escolar. Por otro lado, desde el aspecto de la escolaridad, la estrategia de elección de una carrera técnica se inscribe más en una lógica escolar que apunta a llegar lo más lejos posible que en una lógica profesional. La combinación de expectativas en términos de promoción social (en medios sociales en los que las profesiones industriales dominan y constituyen el único camino hacia la movilidad) y de una cierta lógica escolar de éxito fracaso, orienta a las mujeres hacia los estudios técnicos superiores. Sin embargo, la elección de especialidades tan marcadas por lo masculino sólo adquiere todo su sentido si se la considera en relación con las configuraciones familiares en las que crecieron estas jóvenes. Las familias de origen están marcadas por una historia familiar que lleva a las jóvenes a ocupar por lo menos parcialmente un lugar de varón. No encontramos esto en nuestra investigación: las estudiantes de Ingeniería Industrial y de Ingeniería Agronómica no son hijas únicas y no han ocupado en la familia el lugar del varón (véase capítulo 8).

Rodríguez Giles, Colombo, Delgado (1994), en una investigación realizada con estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata, encuentran en las configuraciones familiares de las estudiantes entrevistadas datos que parecieran avalar esta última hipótesis. El sesenta por ciento son hijas únicas o hijas mayores de familias donde el resto de los hijos son del sexo femenino y fueron socializadas con experiencias infantiles (juegos, lecturas, juguetes) que las familiarizaron con las ciencias aplicadas. Recuerdan que sus padres estimularon su interés por investigar, descubrir y gustar

de las ciencias exactas. Sus juegos preferidos consistían en realizar experimentos de química, armar y desarmar aparatos mecánicos y eléctricos, resolver problemas hídricos y construir maquetas.

La investigación de Kinzer (1973, citada por Bonder, 1990) también parece avalar esta hipótesis, ya que afirma que las profesionales universitarias argentinas, en su mayoría hijas de inmigrantes europeos, han sido fuertemente estimuladas por sus padres hacia la educación superior y apoyadas emocional y financieramente por sus familias durante la educación universitaria. Estas hijas de inmigrantes han cumplido sin vacilaciones las expectativas paternas. Son por lo tanto, hijas dóciles que siguieron los mandatos paternos.

Desde otra posición, Brush (1991) afirma que las jóvenes que no optan por carreras científicas y tecnológicas podrían tener un comportamiento mucho más inteligente que aquéllos que quieren promover por parte de ellas elecciones no tradicionales sin considerar los reales obstáculos que tienen durante sus estudios y su trabajo profesional.

Estos obstáculos, que para el autor son eficaces en excluir a las mujeres de las carreras científicas y tecnológicas, son de diverso tipo. Brush destaca los siguientes: a) el estereotipo que asocia científico con varón y el interés por la ciencia con el desinterés por la sexualidad b) la actitud sexista de los estudiantes varones, y de los profesores de la universidad, y de los compañeros y jefes en el trabajo profesional, c) las dificultades para progresar en la carrera profesional y d) la concepción de ciencia como una actividad masculina.

A su vez, Riette y Maffia (2002: 3) señalan que en las distintas hipótesis e interpretaciones se destaca que “nunca, o raramente, en el análisis de los hechos, aparezca la posibilidad de que mantenerse en los márgenes de esas actividades, tan valoradas socialmente (se refieren a la escasa presencia de las mujeres en las ciencias duras, particularmente en posiciones destacadas y la presunta falta de interés de muchas de ellas por intervenir en esas áreas), sea una elección profunda que hacen muchas mujeres, que tampoco se considere la posibilidad de que conciente o inconscientemente, estén rechazando en forma casi visceral los objetivos y procedimientos de la ciencia y de la política institucionalizados. No teniendo el poder para cambiar esas estructuras, preservan otros valores no compitiendo por los primeros lugares, para lo cual tendrían que desarrollar al máximo las cualidades requeridas”.

Este mecanismo funciona no sólo en la elección de la carrera sino también en el trabajo profesional. “Es interesante notar (y deberíamos medir el peso de este dato) que cuando se les pregunta a las mujeres que se desempeñan en ramas de las ciencias duras o en cargos políticos destacados, por las razones de la falta de progreso de las mujeres en general, la mayoría de las veces dicen no sentirse discriminadas en razón de su sexo. Consideran las presuntas barreras y renunciamentos, que



ineluctablemente aparecen en sus biografías, como decisiones personales adoptadas para evitar conflictos (generalmente entre el ámbito del trabajo y el de la familia, o con respecto a la interacción en el grupo de trabajo), no como obstáculos externos. Funciona un techo de cristal tan eficaz que no se ponen en duda los mecanismos para ascender sino sólo sus condiciones personales y los deseos para hacerlo” (Riette y Maffia, 2002: 4).

De este modo, las autoras<sup>33</sup>, consideran que la falta de presencia de la mujer en las ciencias duras o en la política podría ser el resultado de una elección positiva, más que una imposición exterior.

Esta hipótesis está anclada en la asociación existente entre pensamiento científico y objetivo con masculinidad lo cual, según Fox Keller (1991: 100) tiene diversas consecuencias, ya que “no sólo queda coloreada nuestra caracterización de la ciencia por el sesgo del patriarcado y el sexismo, sino que simultáneamente nuestra evaluación de lo masculino y lo femenino queda afectada por el prestigio de la ciencia. Se establece un proceso circular de refuerzo mutuo por el que lo que es llamado científico recibe validación extra de la preferencia cultural por lo que es llamado masculino e, inversamente, lo que es denominado femenino, sea una rama del conocimiento, una forma de pensar o la mujer misma resulta devaluada por su exclusión de valor intelectual y social especial que se le adjudica a la ciencia y al modelo que ésta proporciona para todos los esfuerzos intelectuales. Esta circularidad no sólo opera en el nivel de la ideología sino que es favorecida por las formas en que los procesos de desarrollo, tanto los de la ciencia cuanto los de niñas y niños, internalizan las influencias”.

Esta autora se plantea la pregunta: ¿en qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad y qué podría significar que la ciencia fuera distinta?

El problema clave no es entonces la poca representación de las mujeres en la ciencia sino el concepto mismo de ciencia (véase capítulo 1.2.2).

Esta tesis pretende introducir en este debate una voz que consideramos privilegiada: la de las propias participantes; las mujeres que estudian carreras masculinas.

### **2.1.3 Teorías que abordan las elecciones de carrera desde un enfoque de género**

Las contribuciones teóricas más importantes en la temática de las elecciones diferenciales según sexo provienen de la Psicología Social. Desde esa disciplina, éstas no se pueden explicar sólo porque existan barreras institucionales que impidan la libre elección de carrera a las personas.

<sup>33</sup> Esta hipótesis tiene puntos de contacto con la postura de Brush (1991). Lo que las autoras consideran positivo es calificado por este autor como comportamiento inteligente. Sin embargo, la fundamentación de la hipótesis es diferente porque mientras este último refiere a la necesidad de dismantelar las “barreras estructurales que niegan recompensas en

Los factores sociales condicionan las elecciones a través de diferentes mecanismos como, por ejemplo, la internalización de determinadas creencias sobre uno mismo por el hecho de ser hombre o mujer. Pero otros mecanismos de regulación social y cultural, sin duda importantísimos, son las expectativas de éxito, así como la diferente valoración social que se percibe en las profesiones, en función de que las ocupe un hombre o una mujer. Seguramente, al hacer la elección de estudios, estos factores de identidad, de expectativas y de valoración social, están presentes en la mente de una persona (Elejabeitia Tavera; López Sáez, 2003).

De esta manera, en la elección que realizan las mujeres respecto de las carreras, deberían considerarse diversos factores y no sólo los estereotipos de género vigentes en la sociedad.

Diversas teorías abordan el tema de las elecciones profesionales desde una perspectiva de género. Uno de los factores a considerar es que en el ámbito laboral o profesional, se satisfacen las necesidades sociales que tienen las personas. *La teoría de la satisfacción laboral* (Herzberg 1968; citado por Kornblit 1996) distingue dos tipos de factores que inciden en ella:

- a) los factores extrínsecos que caracterizan al contexto laboral como seguridad en el empleo, salario, mercado laboral, etc;
- b) los factores intrínsecos al trabajo mismo y a su contenido, como la naturaleza del trabajo, las posibilidades de asumir responsabilidades, de ser promovido (Kornblit, 1996).

Kornblit (1996) señala que en un estudio realizado con Mendez Diz en el año 1993, encontraron que “la insatisfacción crónica, en relación con los factores extrínsecos, lleva a los sujetos a un estado de agotamiento que deriva también en una pérdida de motivación para el trabajo” (Kornblit, 1996: 233). De este modo debe considerarse que, tal como postula Etzioni (Etzioni, 1964, citado por Kornblit, 1996) existe una capacidad social por parte de los trabajadores que produce el trabajo, por lo cual no podemos atribuir la productividad a la capacidad física sino a la capacidad social. A su vez, la satisfacción en el trabajo y consecuentemente la motivación, tienen su base más en recompensas psicológicas que económicas.

En este sentido, es importante el aporte que puede hacer esta teoría al análisis del trabajo profesional de las mujeres y de las elecciones profesionales. Cabe preguntarse qué aspectos del desarrollo profesional femenino están más relacionados con el nivel de satisfacción en el ejercicio de una profesión. Así se ha encontrado en una investigación realizada en Madrid (Elejabeitia

---

el trabajo profesional “a las mujeres que eligen carreras científicas o tecnológicas, la posición de las primeras se sustenta en las críticas feministas a la relación género y ciencia.

Tavera, López Sáez, 2003), que las mujeres ingenieras basaban su satisfacción en el ejercicio profesional, en los aspectos de autorealización que implicaba un trabajo técnico, en el hecho de realizar un trabajo que les gustaba, en sentirse capaces de realizarlo, en las relaciones entabladas con sus compañeros y jefes y en el reconocimiento de su tarea, más que en las posibilidades de promoción o de obtener logros económicos.

Cabría analizar hasta qué punto esta satisfacción implica una estrategia de supervivencia<sup>34</sup> de las propias mujeres, elaborada a partir del reconocimiento de los estereotipos sociales en relación con el ejercicio de la profesión de ingeniería.

Para la *teoría de las expectativas*, la fuerza motivacional correspondiente a una conducta dada es mayor en la medida que:

el individuo se cree capaz de conseguir lo que se propone (relación-esfuerzo-éxito);

el individuo cree poder obtener algunos resultados como consecuencia de su logro. (relación-éxitos-resultados);

el individuo valora los resultados que espera conseguir (Kornblit, 1996).

Eccles y colaboradores (Eccles y colaboradores, 1983; Eccles, 1989) han planteado una teoría que intenta explicar las elecciones de carrera incluyendo un enfoque de género que se inscribe en las teorías de expectativa valor, que postulan que las actitudes hacia una conducta específica se relacionan, por un lado, con las expectativas de éxito de esa conducta y por otro lado, con los valores que sustentan las personas.

Las teorías de la acción razonada y de la acción planificada (Fishbein y Ajzen, 1975 y 1988 citado por Elejabeitia Tavera y López Saez, 2003) consideran que las conductas (entre ellas, la elección profesional) son resultado de un proceso en el que las personas evalúan información sobre las posibles consecuencias de sus acciones y el valor que tiene para ellas dichas consecuencias. En este proceso pesa la norma social subjetiva o presión del entorno social próximo y el control percibido o la evaluación de la propia competencia y de los obstáculos que podrán impedir la realización de determinada conducta. De acuerdo con este enfoque, la intención de una conducta se vería limitada si la persona anticipa barreras que imposibiliten los logros. Este podría ser el caso de las mujeres que renuncian a competir por determinados empleos o por puestos de dirección, ya que

---

<sup>34</sup> Véase en el capítulo 8 las estrategias anticipatorias de inserción laboral futura que elaboran los estudiantes de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial de la UNLu.

anticipan que van a ser discriminadas por su condición de mujeres y que las barreras a salvar, van a ser muchas y fuertes (Elejabeitía Tavera y López Sáez, 2003)

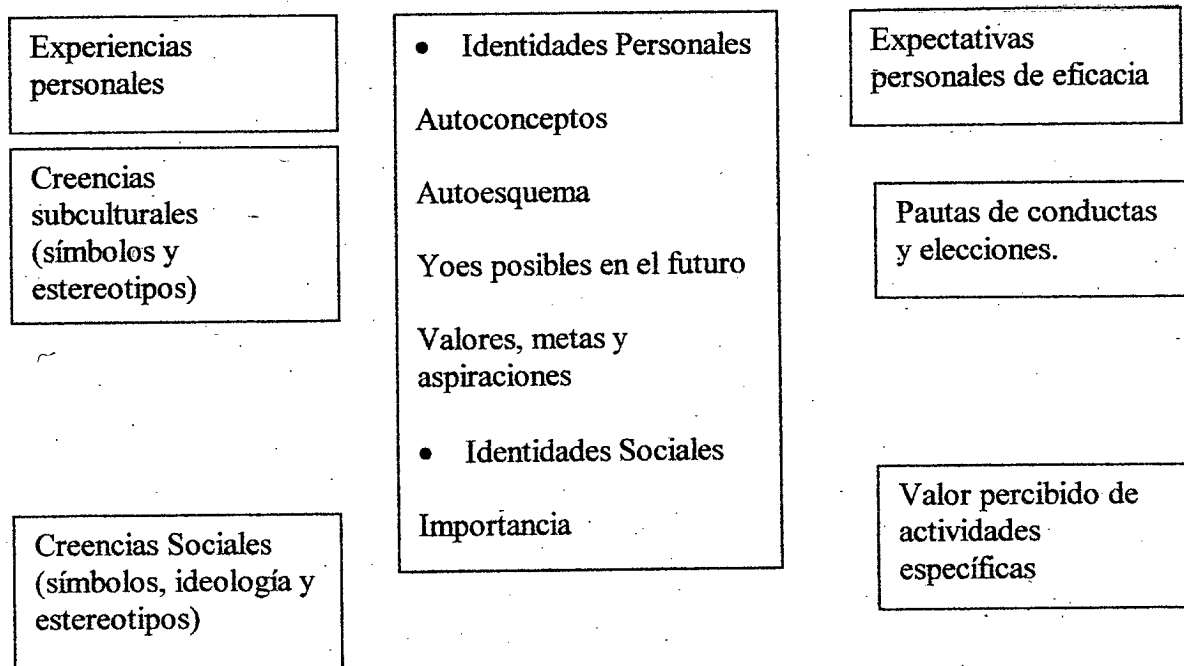
El modelo de elección Eccles y colaboradores (1983, 1989) incluye tanto aspectos sociales como psicológicos, consecuentemente con las teorías de expectativa-valor en las que se basa. Entre los primeros, considera los estereotipos de género que prevalecen en la sociedad un momento y el lugar determinados, los cuales, entre otras cosas, prescriben cómo deben ser hombres y mujeres, qué cualidades deben tener y qué roles deben cumplir en la sociedad. Además tiene en cuenta los valores y creencias de las subculturas, donde la persona vive cotidianamente, principalmente la familia, pero también sus amigos, la escuela, el club, etc.

Si los primeros tienden a la homogeneidad, las subculturas, que permiten que las personas tengan experiencias personales específicas, tienden a la diversidad ya que allí entran a jugar aspectos tales como la clase social, la raza, etc.

Entre los aspectos psicológicos, considera las expectativas personales de eficacia, es decir, la autoevaluación respecto de la propia competencia para una determinada actividad (en este caso carrera o profesión), las pautas de conductas o elecciones, es decir, la propia internalización respecto de las normas sociales o estereotipos, tanto de la sociedad como de los grupos de referencia y el valor otorgado a determinadas actividades (en este caso profesionales).

Los dos conjuntos de aspectos confluyen en las identidades personales: auto concepto (de femineidad o de masculinidad); yoes posibles en el futuro (expectativas, proyecto de vida), valores, metas y aspiraciones (por ej. logros que espera obtener del ejercicio profesional, compatibilización, vida familiar y profesional, etc).

Eccles y colaboradores (1989), esquematizan este modelo del siguiente modo:



Otra explicación (Jakson, Gardner y Sullivan, 1992, en Elejabeitia Tavera y López Sáez, 2003), de las diferentes elecciones profesionales que realizan varones y mujeres pone el acento en que, al ser conscientes las mujeres de que en su desarrollo profesional se van a encontrar con discriminaciones y que, por lo tanto les va a ser más difícil encontrar trabajos acordes a su profesión, que van a ganar menos y que les va a costar ascender a puestos jerárquicos, sus expectativas de logro profesional son más bajas, por lo cual se autodiscriminan al realizar sus elecciones de carrera.

Esto hace que en algunos casos las diferencias de elección sean producto de su propia decisión. Dicho de otro modo, las mujeres libremente “eligen” determinadas carreras o roles que implicarán para ellas un menor nivel de conflicto, lo cual implica autodiscriminación.

La *teoría de la atribución* intenta explicar las elecciones diferenciales según sexo. Esta teoría asocia las expectativas de logro éxito o fracaso de una acción) a las causas por las que las personas atribuyen o intentan explicar su propia conducta. En esta explicación intervienen dos dimensiones: la de internalidad-externalidad y la de estabilidad-inestabilidad.

En la primera dimensión, se hace referencia a que una persona puede atribuir el éxito o fracaso de una acción y por lo tanto su alto o bajo logro, a causas que hacen a algún aspecto de sí mismo o a causas afines a sí mismo. Por otro lado, la dimensión estabilidad-inestabilidad alude a la duración del efecto (duradero o circunstancial).

Elejabeitia Tavera y López Sáez (2003: 186) afirman que “las atribuciones de éxito a causas internas y estables inciden favorablemente sobre las expectativas de logro, ya que se espera que en condiciones similares, se vuelva a tener éxito. Sin embargo, las atribuciones de fracaso o causas internas y estables son las que producen mayor malestar psicológico y peores expectativas de solución en el futuro. La razón, dicha de forma sencilla, sería que la persona cree que ese fracaso se va a presentar siempre, puesto que la causa es algo relacionado con su Yo y que no va a cambiar a largo plazo. Las investigaciones sobre diferencias entre sexos en atribuciones de éxito y fracaso han demostrado que el estilo atributivo de las mujeres es más negativo en relación con las expectativas de logro, ya que suelen atribuir en mayor medida que los hombres sus fracasos o causas estables e internas”.

La autoras citan, entre estas investigaciones a la de Schmitt y Bran Scombe (2002, en Elejabeitia Tavera y López Sáez, 2003), en la que se muestra que “cuando las mujeres son rechazadas en un empleo y perciben que el rechazo se debe al hecho de ser mujer y no a su falta de capacidad, realizan una atribución interna y estable ya que la causa es un aspecto del Yo, es decir una causa interna y tan estable como el sexo biológico” (Elejabeitia Tavera; López Sáez, 2003: 186).

Llama la atención que las teorías que abordan las elecciones de carrera desde un enfoque de género otorguen tanto peso al momento de la elección y no tengan una concepción de la profesionalidad como proceso. Si bien en estas teorías se consideran aspectos sociales y psicológicos, entre los cuales se encuentran las experiencias previas y las expectativas futuras, la elección en si aparece como un hecho crucial, que sucede en un tiempo específico.

Las teorías actuales sobre los y las profesionales conciben a la profesionalidad como un proceso, en el que la elección de la carrera es un momento importante, pero no lo es todo (véase 2.2.4). La elección puede concebirse como “un proceso, es decir, como un hecho diacrónico, complejo, contradictorio, que puede implicar aspectos tan diversos como el acceso a la información, la anticipación, la negociación familiar, el cálculo, la valoración, la duda” (Veleda, 2002: 87).

En este sentido, en esta tesis nos proponemos realizar un aporte al campo teórico de las elecciones profesionales y género, en el cual la elección constituye un momento de un proceso que se inicia antes y que continúa mas allá de dicha elección. Esta concepción dinámica podría ser capaz de interpretar diversas situaciones, como por ejemplo, cursar más de una carrera en simultáneo o abandonar la carrera elegida en primer lugar para cursar otra.

Cabrera y La Nasa (2002) proponen un modelo de elección<sup>35</sup> de carrera como proceso, que se centra en las etapas previas a la elección, y que no considera específicamente al género. Este modelo muestra la inscripción a la universidad como un proceso que se inicia en el último año de la escuela media y termina cuando el egresado secundario presenta la solicitud. La elección de carrera universitaria “está inevitablemente unida a la capacidad académica del estudiante, a la cantidad y calidad del estímulo y participación de los padres, a sus aspiraciones ocupacionales y educacionales tempranas, a la cantidad de información disponible sobre la universidad y la adquisición de calificaciones para acceder a la universidad”.

Este modelo fue elaborado y trabajado en investigaciones realizadas en Estados Unidos, donde el costo y el prestigio de la universidad son aspectos claves que están evaluados en la elección, además de la carrera con lo que no puede ser aplicado de modo mecánico en otro contexto. Además, si bien concibe a la elección como un proceso, éste culmina con la inscripción en la carrera.

En nuestra investigación, la elección es un punto crucial de un proceso que se inicia antes y finaliza después, como ya hemos dicho, por lo cual los aspectos que se relacionan con la trayectoria en la misma universidad se tornan clave. A su vez, consideramos que una teoría que interprete las elecciones universitarias femeninas debe incorporar perspectivas de las propias jóvenes y las estrategias que ellas elaboran para su vida profesional.

En esta tesis veremos cómo las mujeres han debido implementar diversas estrategias primero para acceder a la universidad, después para ejercer la profesión, y casi siempre para conciliar las demandas familiares con las profesionales y como han sido invisibilizados desde la Sociología de las profesiones. También es importante conocer qué estrategias utilizan en la actualidad las mujeres que están en carreras consideradas masculinas, y este es un aporte de nuestra tesis

## 2.2 Sociología de las profesiones

El estudio sobre las profesiones<sup>36</sup> tiene un desarrollo desigual según los diferentes países. En Francia y en los países anglosajones fue donde se iniciaron y se desarrollaron las principales conceptualizaciones sobre profesiones.

<sup>35</sup> Este modelo se basa en otros autores como Berkner y Chaváz (1997); Horn (1997); Hossler y Vesper (1993); Hossler, Schmidt y Vesper (1999); Perna (2000); Sewey Hauser (1975); Stage y Hossler (1989); St. Johnr (1990); Terenzini, Cabrera y Bernal. Estos autores están citados en Cabrera Y La Nasa (2002).

<sup>36</sup> Panaia y otros (2003) opinan que no se puede afirmar que exista una sociología de las profesiones, sino que sólo hay acercamientos variados al estudio de los grupos profesionales.

Los clásicos de la sociología, al reflexionar sobre el origen y los mecanismos de la sociedad capitalista, y compararla con otro tipo de sociedades, esbozaron ideas acerca del trabajo profesional, fundamentalmente en relación con la división social del trabajo, con la posibilidad o no de elección profesional o con el papel de las profesiones en el desarrollo del capitalismo, sin ocuparse de modo explícito del concepto de profesión, que no aparecía con un significado unívoco.

Freidson (1986) identifica cuatro significados del concepto de profesión: a) la ocupación con la que una persona se gana la vida; b) el conocimiento de una determinada actividad; c) la alta atención otorgada a una actividad y d) la ocupación que surge de la formación universitaria.

Este último significado surge en el siglo XVI y cobra auge en el período de la crisis de universidad tradicional y surgimiento de la universidad moderna, que se produce hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX, que se caracterizó por la creciente profesionalización de las disciplinas y la introducción de la investigación científica en el ámbito universitario (Hammonds, 1996).

Los clásicos utilizaban el término de profesión a veces en un sentido y a veces en otro, ya que se referían a él en un contexto más amplio de análisis.

El joven Marx, en su disertación: "Consideraciones sobre la elección de un oficio"<sup>37</sup>, escrita a los diecisiete años como exigencia para obtener el bachillerato (ABITUR), afirma que "el primer deber del adolescente que abraza una carrera y que se niega a abandonar sus intereses fundamentales al simple juego del azar consiste en entregarse a serias reflexiones sobre dicha elección" (Marx, citado por Naville, 1975: 319). Para decir después: "pero comprometerse en una carrera a la cual se cree uno destinado no siempre es cosa posible; nuestras condiciones en el seno de la sociedad preexisten de algún modo a nuestras posibilidades de determinación" (Marx, citado por Naville, 1975: 321).

Estas afirmaciones, si bien realizadas en una etapa muy temprana de su vida, ubica perfectamente el pensamiento de Marx en relación con los factores que diferentes teorías postulan como el origen de la diversidad profesional: el azar, la costumbre, o la influencia del medio (Véase 2.1.1). La elección de una profesión aún en momentos de mayor libertad profesional, está relacionada con nuestras condiciones en la sociedad. La obra posterior de Marx focalizará en la división social del trabajo relacionada con esas condiciones sociales. Si bien su alusión a las profesiones en sentido estricto no es directa, derivan de ella argumentos que posteriormente serán retomados por autores interesados en el estudio de las profesiones.

---

<sup>37</sup> Esta obra de Marx está inédita en francés y fue anexada a la obra de Naville, P. (1975) Teoría de la orientación profesional. Madrid, Alianza Editorial.



También la obra de Weber tiene una referencia al trabajo profesional, y será retomada por otros autores. Al estudiar el desarrollo del capitalismo, Weber “se funda en un proceso más general de racionalización de las prácticas y de la vida social en todos los niveles sociales. La búsqueda de los medios más adecuados para el logro de los fines supone una expansión paralela del saber racional, saber técnico acerca de los medios. Este saber moderno va desplazando el viejo saber empírico, producto de la experiencia, no objetivado en forma de principios, leyes, definiciones, etc. La construcción de las profesiones modernas es impulsada por este proceso de racionalización del saber” (Tenti Fanfani, 1989).

Para Weber, la burocracia es una forma de organización superior a otras porque la “administración burocrática significa dominación gracias al saber” (Weber, 1979), dominación de los profesionales, o trabajadores altamente especializados y en posesión de credenciales adquiridas a través de un proceso educativo largo, generalmente realizado en universidades<sup>38</sup>.

Por otro lado, el concepto de cierre social de Weber alude al

“proceso mediante el cual las colectividades buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como base justificatoria de tal exclusión.

Weber supone que deben considerarse todos los atributos del grupo- raza, lengua, origen social (y por qué no sexo, podríamos agregar aquí)- por cuanto se los puede emplear para monopolizar determinadas oportunidades, normalmente económicas. Dicha monopolización está dirigida contra los competidores que comparten alguna característica positiva o negativa. Su intención es siempre cerrar el acceso a oportunidades económicas y sociales a extraños” (Parkin, 1984: 69).

La propiedad, y la cualificación profesional constituyen para Weber y para los neoweberianos, los principales mecanismos de exclusión. En su obra: “El estamento de los literatos”<sup>39</sup> analiza cómo en China, lo que determinaría el rango social desde fines del siglo VII es la cualificación establecida por la educación, en particular por los exámenes, más que la propiedad.

En efecto, la cualificación es inseparable de un proceso de cambio de sociedades tradicionales a sociedades modernas. En las sociedades tradicionales, la profesión está ligada a los estamentos y a

<sup>38</sup> Tenti Fanfani (1989) señala que “el sistema universitario, desde sus orígenes, acompañó el proceso de burocratización...la formación de aquella enseñanza más necesaria para el burocratismo moderno: la enseñanza de especialidades”.

los gremios, a la tradición y a la herencia de un oficio. En cambio, en las sociedades modernas, las profesiones estarían más asociadas con las elecciones y las cualificaciones.

Es por ello que Tenti Fanfani afirma que “el desarrollo del moderno sistema profesional no puede ser interpretado independientemente de la expresión de ese nuevo conjunto de relaciones económicas, sociales y políticas que se articulan en la denominación genérica de la sociedad capitalista” (Tenti Fanfani, 1989).

Durkheim fue, de los clásicos, el autor que más específicamente se ocupó de las profesiones. Sus reflexiones sobre el trabajo profesional se dieron desde una doble perspectiva: por un lado, desde su preocupación por la cohesión social en la sociedad capitalista, considera que las asociaciones ocupacionales, a partir de la regulación ética del ejercicio profesional, podrían ejercer una función de nexo vinculante entre el individuo y la sociedad. Por otro lado, Durkheim introduce al análisis de las profesiones la cuestión del poder, ya que aprecia que “para que cualquier grupo social, sea profesional o no, adquiera coherencia y conciencia de sí mismo y de su unidad moral, no es suficiente que exista un cierto número de sentimientos y creencias compartidas por sus miembros. Es además necesario que se vea provocado a oponerse a otros grupos que los restringen y se le resisten. Es necesario que las demandas de lucha lo fuercen a unirse firmemente y a generar una fuerte organización” (Durkheim, citado por Finkel, 1999: 199).

Las principales corrientes teóricas que se desarrollaron desde principios del siglo XX en relación con las profesiones en Francia y en los países anglosajones retomaron alguna de las dos perspectivas de Durkheim sin integrar la totalidad de sus ideas. De este modo, los autores que pueden enrolarse en la vertiente positivista funcionalista de Parsons se apoyan en la función de integración social que Durkheim visualizaba en los profesionales, mientras que las corrientes críticas, derivadas del interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, adoptan la idea de la lucha que cada grupo profesional necesita entablar para establecerse como profesión autónoma. Los autores de las corrientes críticas retomaron también planteos de Marx o de Weber.

### 2.2.1 Principales teorías sobre las profesiones y teorías en declive

Se han realizado varios intentos de sistematización de la bibliografía sobre profesiones, que aportaron algunas clasificaciones sobre las distintas corrientes o vertientes (Derber, 1982; Freidson, 1986, 1984; Abott, 1988; Collins, 1990; Torstendal, 1990; Finkel, 1999; Hualde, 2000). Abott (1988) distingue las siguientes corrientes: la funcional, la estructuralista y la escuela del monopolio

---

<sup>39</sup> Weber, Max (1986) El estamento de los literatos. En Ensayos sobre la sociología de la religión, Madrid, Tecnos.

y la de la autoridad cultural; Collins (1990) divide a los estudios sobre profesiones en una primera etapa ortodoxa y en otra revisionista; Finkel discrimina entre modelos esencialistas, funcionalistas, críticos y postrevisionistas, sin descuidar el ataque frontal a la idea misma de profesional que se produjo en la década del 70 y parte de los 80. Hualde (2000) deriva la Sociología de las profesiones de dos vertientes de pensamientos clásicos, una que arranca del positivismo funcionalista de Parsons y la otra del interaccionismo de la escuela de Chicago.

Ya señalamos que los clásicos de la sociología pensaron en el trabajo profesional en relación con otros temas que constituían el foco de su interés, principalmente la división del trabajo, el origen del capitalismo, o la relación entre educación y trabajo. Se trataba fundamentalmente de un intento de explicación social y económico de las relaciones de producción existentes en comparación con las anteriores.

Existe consenso en que es durante las primeras décadas del siglo XX, principalmente en Gran Bretaña, cuando se inicia el estudio sobre distintos aspectos del trabajo profesional. No es casual que estos autores fueran fundamentalmente británicos, para luego interesarse en el tema los norteamericanos. Hualde (2000) afirma que “las profesiones en Inglaterra y Estados Unidos surgen de la competencia en el mercado y de la atención de clientes, y su reconocimiento social parte de la actividad política de los profesionales para ser certificados socialmente y por los poderes públicos. En cambio, en Europa continental los profesionales (arquitectos, ingenieros, abogados, médicos) y las profesiones se desarrollan a partir del reconocimiento del Estado, que es el que los emplea como parte del servicio civil. El origen y desarrollo diferenciado de las profesiones en cada una de estas áreas geográficas tiene consecuencias importantes para la transformación de las mismas”. (Hualde, 2000: 665)

Tenti Fanfani afirma que no es de extrañar que en el contexto anglosajón aparecieran autores que reflexionaran sobre el rol de los profesionales en la vida social o sobre la función de las asociaciones profesionales. Las teorías de Spencer (1896), Flexner (1915); Beatrice y Sidney Webb (1917); Carr Sauters y Wilson (1933) y Marshall (1939) cumplían una función importante en la lucha por el reconocimiento de las profesiones. Estos autores intentaron definir qué es una profesión. “Según Flexner (1915) existen seis criterios para definir las profesiones: 1) implican necesariamente operaciones intelectuales, 2) derivan su material de la ciencia y la instrucción, 3) manejan este material con un fin definido y práctico, 4) poseen una técnica educativamente comunicable, 5) tienden a la autoorganización, y 6) se están haciendo cada vez más altruistas” (Tenti Fanfani, 1989).

Sauders y Wilson (1939, citado por Tenti Fanfani, 1989) por su parte, definen a una profesión como “un conjunto de personas que logran practicar una técnica definida basada en una instrucción especializada y el adiestramiento, cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a los demás en virtud de un honorario definido o un salario”.

Otra etapa en relación con el conocimiento sobre las profesiones surge a partir de la década de 1940. “A partir de la segunda guerra mundial los académicos americanos empiezan a despuntar al intentar sobrepasar las limitaciones de los estudios previos desarrollando conceptos generales que puedan ser aplicables a más de un período histórico, a más de una nación. En este contexto surge el término profesionalismo” (Finkel, 1999: 200). Estos conceptos generales intentan referirse al profesional o a las profesiones, en abstracto, sin remitir a profesiones concretas.

Cogan en 1953 (citado por Finkel, 1999), Greenword en 1957 (citado por Finkel, 1999), autores definidos por Finkel como esencialistas y, contemporáneamente, la corriente funcionalista de Parsons, van definiendo un modelo de profesional basado en una concepción “idealizada según la cual los profesionales son aquellos individuos con una formación educativa larga que aplican un saber raro (esotérico, dirán algunos autores) a problemas sociales. Los profesionales mantienen un ideal de servicio por motivos altruistas y cumplen una función de integración social” (Hualde, 2000: 666), parecida a la planteada por Durkheim.

Para esta corriente, los profesionales detentan un saber teórico adquirido en un proceso educativo largo y especializado y que genera un saber práctico o ciencia aplicada y un interés de servicio hacia los demás (Véase Dubar, 1991; Torstedhal, 1990; Abbot, 1988).

El intento de establecimiento de conceptos generalizables a todo tipo de profesional iba de la mano de la búsqueda de precisión acerca de qué se considera un profesional. Sin embargo, estas precisiones tendían a mostrar una imagen ahistórica y demasiado idealizada respecto de qué es un profesional.

Distintos autores (Collins, 1990; Finkel, 1999; Hualde, 2000, entre otros) coinciden en considerar el trabajo de Wilensky (1964, citado por Finkel, 1999) *The Professionalization of everyone*, “como el punto de cambio hacia una nueva era en la cual ya no se ve a los profesionales como grupos altruistas y orientados a la comunidad, sino como miembros de organizaciones que luchan por la autonomía y el poder” (Finkel, 1999).

El interaccionismo de la escuela de Chicago focaliza el análisis de las cuestiones de poder presentes en el ejercicio profesional, el segundo de los aspectos planteados por Durkheim<sup>40</sup> y una

<sup>40</sup> Es interesante notar cómo el funcionalismo y el interaccionismo toman algunos aspectos del planteo de Durkheim y desechan otros.

preocupación histórica relacionada con cómo se constituyen las distintas profesiones. En este sentido, las profesiones existen a partir de su reconocimiento social “La imagen ideal de la escuela funcionalista difiere sensiblemente de la visión interaccionista, cuyo análisis de las profesiones parte de la dimensión social del trabajo y coloca el acento en la constitución y evolución de las profesiones en la interacción social cotidiana. Los estudios de profesiones específicas, como la medicina en hospitales e instituciones psiquiátricas deshacen el mito del ideal de servicio y de la homogeneidad de las profesiones. Dentro de cada profesión hay grupos dominantes y grupos subordinados. Los profesionales, lejos de estar motivados por un ideal de servicio, son los encargados de mantener secretos a los que tienen acceso por su condición de expertos. Los profesionales, por otro lado, sufren cambios importantes en el transcurso del tiempo; algunos grupos sociales llegan a la condición de profesionales en tanto que otros se van desprofesionalizando, de tal modo que se habla de grupos semi profesionales. La consideración de la dimensión temporal introduce el tema del profesionalismo, que será recurrente en estudios posteriores”.

Wilensky (1964, citado por Finkel, 1999) y Caplow (1964, citado por Finkel, 1999) plantean que una profesión se establece como tal a través de algunas etapas como: organización de un grupo profesional como tal, cambio de nombre para afirmar su monopolio a través de leyes que regulan el ejercicio profesional, restringiendo el acceso a otros grupos, establecimiento un código ético y una agitación política para obtener un reconocimiento legal y penalizar a quienes realizan trabajo sin permiso en su jurisdicción. Estas etapas, sin embargo, no son universales ya que reflejan fundamentalmente el modo como se han establecido las profesiones en los países anglosajones.

Apoyándose en esta perspectiva, Finkel (1999) afirma que han surgido las teorías críticas. Blendstein y Haskell analizaron la autoridad cultural presente en las profesiones. Para los neomarxistas, las profesiones son formas históricas de evolución del capitalismo y fruto de la división social del trabajo.

Magali Larson (1977), con su libro “El surgimiento del profesionalismo”, constituye un importante aporte al análisis de las profesiones modernas. El planteo de esta obra, al igual que la de otros autores como Parkin (1984) y Murphy (1984, 1988, citado por Finkel, 1999) retoma el concepto de cierre social de Weber, del que ya hemos hablado en este título.

Para Parkin (1984), “en la sociedad capitalista moderna los dos dispositivos principales de exclusión que la burguesía emplea para formarse y mantenerse como clase son primero las instituciones que rodean a la propiedad y segundo, las calificaciones o méritos académicos. Cada uno representa un conjunto de ordenamientos legales para restringir el acceso a la recompensa y a

los privilegios: la propiedad es una forma de cierre social destinada a restringir el acceso generalizado a los medios de producción y a sus frutos, la titulación es otra de las formas de cierre social destinada a controlar y dirigir la entrada a posiciones claves en la división social del trabajo”.

Larson (1977) plantea que las profesiones “están organizadas concientemente por aquellos que intentan traducir un orden de escasos recursos sociales, conocimiento y destrezas, en otro orden de recompensas sociales y económicas. Finkel (1999) señala cómo Larsen sitúa el surgimiento del profesionalismo asociado a proyectos de movilidad social.

La postura de Ben David (1972) relativiza esta afirmación ya que en su estudio sobre la relación entre el sistema de educación superior y el desarrollo de las clases medias, muestra que en algunos países como Gran Bretaña y los países del norte de Europa existía “una clase media fuerte y bien articulada, previa a la aparición de universidades modernas en el siglo XIX” (Ben David, 1972), por lo que existían otros canales de movilidad para las clases medias. “Muchos oficios como la literatura, el arte y la tecnología estaban disponibles para los sectores medios, al margen de la educación universitaria. En Gran Bretaña por ejemplo, los estudios universitarios estaban destinados a una reducida élite, proveniente de las clases altas dominantes, de manera que aún a principios de siglo (se refiere al siglo XX), el papel de las universidades en la formación de los profesionales era bastante reducido”.

De modo que en este caso, la educación universitaria “no era una fuente de formación de clase, sino más bien un resultado directo de ésta”. Esto explica que la diversificación profesional se haya llevado a cabo en forma más temprana y en amplia escala sin necesidad de pasar por la vía del reconocimiento universitario (Tenti Fanfani, 1989). Tenti Fanfani afirma entonces que los títulos académicos serán más valorados por aquellas clases (capas medias en especial) para quienes la estrategia credencialista constituye el único canal de movilidad.

Para Bourdieu (1976, 1979, 1983, 1988, 1991) los campos de producción simbólica son espacios sociales en los que determinados agentes e instituciones, producen bienes o capitales simbólicos. Pueden distinguirse entre otros el campo artístico, el religioso, el científico, y el profesional. Cada uno de ellos se caracteriza por poseer determinadas propiedades y por ser relativamente autónomo del resto de la sociedad. La estructura de cada campo incluye tanto posiciones definidas y jerárquicas, cuanto determinadas reglas del juego que se cristalizan en los habitus, o esquemas de acción, percepción y clasificación de los bienes y prácticas sociales del campo. Las posiciones jerárquicas y las reglas nos hablan de luchas en el interior de cada campo.

En nuestro país, Tenti Fanfani (1989) se propone aportar a la construcción de una teoría de la profesionalización. Para ello, retoma a autores como Weber y Bourdieu y plantea que las

“profesiones constituidas pueden ser aprendidas como un caso particular de desarrollo de campos estructurados de producción de bienes y servicios, esto es, “bienes simbólicos”, en la medida en que se trata de ciertos resultados que tienen una significación definida (salud, diseños técnicos, etc.)” (Tenti Fanfani, 1989). Los campos profesionales son espacios con distinto nivel de estructuración, seguir la etapa de constitución de determinada profesión, en las que se juegan relaciones de poder y en las que existen posiciones de mayor prestigio y poder y otras desprestigiadas. Estos campos tienen límites y reglas que establecen quiénes son los que detentan las condiciones o competencias necesarias para ingresar e instancias de control de ingreso, del ejercicio profesional y de ascenso dentro del campo. El proceso de profesionalización supone la adquisición de esas competencias y de credenciales que sirvan para detentar quiénes están incluidos y quiénes están excluidos.

El estudio de las profesiones se relaciona ahora más con los aspectos sociales y económicos que con el ejercicio profesional y con las organizaciones profesionales. En cuanto a la metodología de estudio, también se postulan innovaciones. Hughes (1958) plantea que las profesiones deberían ser estudiadas desde una perspectiva fenomenológica e interpretativa. Otros aportes en el mismo sentido son los de Becker (1970, citado por Finkel, 1999), Freidson (1986) y Johnson (1972, citado por Finkel, 1999).

Una posición respecto de los profesionales que despertó diverso tipo de críticas es la del profesional como clase social. Wright Mills (1956), interesado en el análisis de los cambios en las estructuras de poder y de las relaciones de clase en el contexto de la sociedad industrial, describe al espacio laboral como un ámbito burocrático en el que, amparados por una relación laboral estable, los trabajadores podrán aspirar a ascender en la escala laboral. Los años de servicio y la capacitación dentro de la empresa contribuían a procesos de movilidad social (Cornfield, 2000).

En ese contexto, en su obra “Trabajadores de cuello blanco”, publicada en 1956, incorpora a los profesionales a dos subgrupos de la clase media: los profesionales liberales quedarían incluidos en la vieja clase media mientras que los gerentes profesionales engrosarían la nueva clase media.

La clase profesional gerencial, según Ehrenreich y Ehrenreich (1977, citados por Finkel, 1999) serían los intelectuales asalariados.

Siguiendo con este intento de conceptualizar a los profesionales como clase, “la teoría de la nueva clase, de la que Gouldner (1979) es uno de sus más conocidos representantes, supuso un nuevo y polémico intento de caracterización del colectivo profesional, pero compartiendo al mismo tiempo ciertos aspectos con las teorías revisionistas del profesionalismo. Para Gouldner, los intelectuales (y en particular los profesionales), cuentan con un capital cultural que los conduce a

desafiar el modo capitalista de producción y les permite establecerse como una nueva clase universal” (Finkel, 1999: 206).

Si bien la concepción de profesional como clase social despertó críticas, lo cierto es que las reestructuraciones producidas en el ámbito de trabajo implicó la generación de nuevas conceptualizaciones desde la sociología de las profesiones.

Es así como, al decir Finkel (1999), desde 1970 y hasta alrededor de 1985, se produce un ataque a la idea de profesional. Para entender con más precisión este ataque, es preciso destacar que el profesional, como experto en el tema que le compete, se caracteriza por la autonomía y el control del contenido de su trabajo. Esta característica hace al ejercicio liberal de la profesión. El profesional liberal está lejos del profesional de Weber, asociado a determinados cargos en organizaciones públicas o privadas, que exige a quienes lo detentan conocimiento específico y especializado con pruebas que acrediten dicho conocimiento y con una práctica de aprendizaje relativamente larga. El profesional funcionario o asalariado se debe más a los intereses de la organización o de la empresa que a su propio criterio profesional, lo que en alguna medida contradice la idea del profesional liberal.

Al analizar el trabajo de los profesionales en las organizaciones, algunos autores como Freidson (1986) oponen: “el principio administrativo o burocrático y el principio profesional. El primero, típico de las organizaciones modernas, se basa en el poder de los administradores o managers para definir, asignar y controlar el trabajo en las organizaciones. Ello priva a los trabajadores del control de su trabajo pues las decisiones acerca del mismo ya no le corresponden. El tema del control, clásico en la sociología del trabajo, tiene su parte en la autonomía que los profesionales pierden en las organizaciones. Para autores como Freidson, el principio de profesionalidad es precisamente el que relativiza el control administrativo” (Hualde, 2000: 672). Actualmente, apoyándose en algunos cambios críticos que las profesiones están experimentando en las últimas décadas (como la pérdida de capacidad de autorregulación y control de su propio mercado, el incremento del empleo asalariado, la erosión del estatus y el prestigio, los salarios más bajos y las peores condiciones de trabajo, etc.), algunos autores sostienen que se está produciendo un proceso de desprofesionalización, mientras otros hablan de proletarización. La tesis de proletarización se asienta en la perspectiva marxista mientras que la de la desprofesionalización se asienta en una perspectiva weberiana.

En lo que sigue, explicaré brevemente ambas teorías, siguiendo a Finkel. La tesis de proletarización refiere a la descualificación profesional y se deriva de la teoría de la proletarización, inspirada en el libro de Braverman (1974): “Trabajo y capital monopolista”. Este autor plantea que



la descualificación, o sea la pérdida del conocimiento y control sobre el propio trabajo, es inherente al capitalismo y se acentúa con la organización taylorista- fordista, ya que las tecnologías complejas acentúan la separación entre el diseño y la ejecución con lo cual el trabajador se divorcia cada vez más de los conocimientos necesarios para su propio trabajo.

Derber (1982) distingue entre proletarización técnica y proletarización ideológica. La primera alude a la pérdida del control sobre el conocimiento y el proceso de trabajo y se aplica más a trabajadores industriales y la segunda refiere a la pérdida de control sobre la elección de temas de investigación o de clientes y se aplica más a los profesionales liberales. Las respuestas de estos últimos ante esta proletarización ideológica puede ser de dos tipos: insensibilización ideológica (o disociación respecto del contexto de la organización) o cooptación ideológica (re definición de sus propios objetivos en función de los de la organización).

La teoría de la desprofesionalización es planteada por Haug (1975) en el artículo “¿La desprofesionalización de todos?”, y se basa en el acercamiento de la distancia de conocimiento entre el profesional y sus potenciales clientes debido al mayor nivel educativo de la población y al efecto de la informática.

Como bien señala Finkel (1999) “la tesis de la proletarización da relevancia a factores económicos y organizacionales, mientras que la tesis de la desprofesionalización pone énfasis en los fenómenos culturales y políticos...”

Ambas explicaciones aseguran en mayor o menor medida un declive de la profesionalización y fueron y son objetos de diversas críticas.

### **2.2.2 La ingeniería ¿una profesión especial?**

En la bibliografía sobre profesiones la situación de la ingeniería merece un interés específico, ya que presenta aspectos interesantes para aplicar al debate sobre el declive de las profesiones.

Collins (1990, citado por Hualde, 2000) afirma que los ingenieros han tenido siempre dificultades para organizarse como profesionales autónomos, aún en una sociedad altamente tecnologizada como la actual. Esto ha impactado fuertemente en el nivel de organización y estructuración profesional. Por su parte, Dubar y Trepier (1988, citado por Panaia y otros, 2003), al analizar las profesiones, distinguen cuatro esferas diferenciales: la de la función pública, la de los ingenieros, la de las profesiones independientes y liberales y la de los asalariados.

La forma más habitual de ejercicio profesional de los ingenieros, desde el inicio de esa profesión y sobre todo en el caso del ingeniero industrial es el empleo en grandes organizaciones,

acercándose más al profesional burocrático de Weber o al principio administrativo burocrático de Freidson.

Algunos autores oponen<sup>41</sup> trabajo profesional y trabajo gerencial, planteando que el primero se orienta a la autorregulación y al interés técnico y el segundo a las ganancias y a la racionalidad económica.

Un tema a tener en cuenta en la profesión de ingeniero es la carrera dentro de la organización ya que después de varios años, el ingeniero puede pasar a ser gerente, identificándose de este modo con los objetivos de la empresa. Sus responsabilidades son más administrativas que profesionales y se integra a supraorganizaciones, más que a asociaciones profesionales.

En su tesis doctoral, Figari (2003) estudia cómo, sin embargo, la modernización empresarial ocurrida en los últimos quince años ha provocado la emergencia de nuevas configuraciones profesionales en las empresas. La autora plantea que: “se desestructuran las lógicas de profesionalización preexistentes (sustentadas en una carrera interna que valoraba el saber hacer adquirido en la experiencia de trabajo), configurando nuevos itinerarios de profesionalización fundados en los parámetros fijados por el proceso racionalizador. Los itinerarios profesionales emergentes introducen la selectividad operando en el reclutamiento de la fuerza laboral (profesionalización del managment). En el primer caso se afecta a los idóneos y en el segundo a los profesionales en puestos de jefatura con cierta antigüedad, que ven sesgada su posibilidad de acceder a la alta conducción. Si el control simbólico busca identificar a todos, las lógicas profesionales emergentes potencian la selectividad en el campo socioprofesional. Los itinerarios de profesionalización emergentes valorizan la puesta en juego de saberes exhaustivos y analíticos en un comportamiento laboral demostrable asociado a las nuevas pautas de disciplinamiento laboral profesional emanados de la estrategia racionalizadora”.

Los ingenieros agrónomos presentan a su vez, características especiales. El Estado fue tradicionalmente el mayor empleador de estos profesionales, seguido de los establecimientos agropecuarios. Más allá “del achicamiento del Estado durante los noventa y de la eliminación de los organismos de regulación de la actividad agropecuaria, la implementación de políticas focalizadas para medianos y pequeños productores en crisis, el nuevo rol asumido en torno a cuestiones de sanidad, la necesidad de aumentar los controles fiscales sobre todo en frigoríficos, molinos y grandes empresas de la cadena agroalimentaria, la integración regional (mercosur) donde las negociaciones sobre la problemática agroalimentaria ocupan un lugar importante, abrieron oportunidades de inserción en la administración pública central (básicamente en la SAG y P y

---

<sup>41</sup> Para más detalle, véase Finkel, 1999.

organismos dependientes. IASCAU, SENASA, INTA, sobre todo para los jóvenes que en ese momento iniciaban la carrera profesional” (Bochichio, 2003: 14).

En los últimos años, el campo profesional del Ingeniero agrónomo también se ha modificado, comprendiendo “una amplia y dinámica gama de actividades profesionales enmarcadas en los ámbitos o espacios del sector público (INTA, SAGPyA, universidades, gobiernos provinciales y municipales, cancillería, etc.), sector no público (bancos, ONGS, sistemas cooperativos, agroempresas nacionales e internacionales, etc) y organismos nacionales e internacionales de cooperación técnica y financiera (sistemas de la ONU y OEA, centros internacionales de investigación agrícola, etc.). En dichos ámbitos se desempeñan roles tales como investigador (elaboración de diagnósticos, investigación básica, aplicada, tecnológica y adaptativa), responsable de la gestión (conducción, dirección y evaluación de programas y proyectos y planes, formulación e implementación de políticas, etc), extensionista (generación, conducción y participación en proyectos de extensión y asistencia técnica), asesor (procesamiento de información para la toma de decisiones al interior de la organización y otros actores), educador (educación y capacitación formal y no formal) empresario y profesional independiente” (Rossi, 2003).

Un hecho, sin embargo, se hace visible en el recorrido histórico realizado sobre las profesiones (y sin duda esto se da en mayor medida en el caso de las ingenierías) y es precisamente la invisibilización de las mujeres y de sus problemáticas específicas en la historia de la Sociología de las profesiones, tema que desarrollaremos sintéticamente en el próximo capítulo.

### 2.2.3 Género y profesiones

Ninguno de los autores que sistematizaron las contribuciones sobre profesiones menciona la de las autoras feministas. Finkel (1999: 209) afirma que “al igual que ocurría con el tema del Estado, la entrada y desempeño de la mujer en el mundo profesional no fue objeto de preocupación ni para los teóricos clásicos ni para los críticos, posiblemente porque el problema del género no era aún visible debido al número minoritario de mujeres en las profesiones de mayor prestigio”.

Nuestro recorrido histórico muestra, sin embargo, que desde el siglo XVIII el acceso de las mujeres a la universidad y las problemáticas femeninas en el ejercicio profesional eran temas de preocupación para mujeres y para hombres de la época. De modo que no concordamos con Finkel y sostenemos que estamos en presencia de otro olvido, más que de una falta de preocupación por el tema.

Muchas de las primeras universitarias que iban accediendo a la universidad en diversos países, escribían artículos, libros, o su misma tesis, sobre el acceso de la mujer a las carreras universitarias y sobre las dificultades para el ejercicio profesional, pero esta bibliografía no es considerada como parte integrante en la Sociología de las profesiones

Para Sullerot (1970: 12), "el verse siempre excluidas de la elaboración de las teorías generales sobre el trabajo, hizo de las mujeres trabajadoras un tema marginal que para muchos y en la mayoría de los países no se les antoja como un tema noble con el cual se ocupa un rango en la sociología del trabajo. Sin embargo, cualquier estudio serio lleva a constatar que las mujeres no responden nunca al esquema de una teoría que se preciaba de ser global". Sin duda, esto mismo ocurrió en el caso de la Sociología de las profesiones.

Los debates feministas por el acceso de las mujeres a los estudios superiores y al trabajo profesional abundan desde mediados del siglo XVIII y en la medida en que las mujeres se gradúan en diferentes universidades, centran su interés en el ejercicio profesional considerando temas como las dificultades para las mujeres en las distintas profesiones, los estereotipos y argumentos contra el trabajo profesional femenino, la imagen de las mujeres en la sociedad, el sistema legal en los diferentes países, etc. (véase capítulos 3 y 4).

La variedad y cantidad de todas estas argumentaciones nos llevan a sostener que las preocupaciones de las primeras graduadas universitarias, que remitían al reconocimiento de sus propias dificultades y la de sus contemporáneas, constituyen un antecedente de los estudios de educación y género y de los estudios sobre género y profesiones.

Es interesante, sin embargo, reconocer que a más de un siglo de que las primeras universitarias y las feministas de la época se interesaran por diversas problemáticas relacionadas con el acceso de las mujeres a las profesiones liberales y a las dificultades que encontraban en el ejercicio profesional, los estudios actuales vuelven a retomar problemáticas que se parecen mucho a las que vivieron esas mujeres. La constitución de los estudios de educación y género, así como los de género y profesiones, es un proceso que tiene sus antecedentes en las primeras reflexiones que hicieron las mujeres y hombres en sus demandas por el acceso de las mujeres a la educación universitaria y al ejercicio profesional y que se establece como área de estudios en la universidad cuando se contó con un número importante de graduadas universitarias, si bien no todas las universitarias (ni las científicas, como vimos en el capítulo 1), se preocuparon por estudiar las dificultades de las mujeres en los ámbitos educativos y profesionales.

Esta concepción de los estudios de educación y de género y de educación y profesiones se corresponde con la concepción de la profesionalidad como proceso.

### 2.2.4 La profesionalidad como proceso

Como hemos expuesto en los puntos anteriores de este capítulo, los autores que abordan aspectos relacionados con las profesiones, intentan definir qué significa profesión y qué es ser profesional.

Hemos revisado distintos significados del término profesional a lo largo de la historia y consideramos las teorías que definen al profesional en términos de cohesión social o por el contrario, en términos de lucha y conflicto dentro del campo. También expusimos a los autores que consideran que el profesional es una clase social y posteriormente, a los que auguran el fin de las profesiones.

Tenemos entonces una idea de las diferentes posturas respecto del significado de los términos profesión y profesional. El ingreso a una carrera universitaria es una instancia crucial de este proceso de profesionalidad, que es entendido por Hualde (2000) como un “concepto multidimensional en el que se integra la dependencia de un salario (o no), el conjunto de conocimientos o habilidades que se emplean y se aprenden, las características propias de las organizaciones y la consideración social acerca de la profesión”. (Hualde, 2000: 674).

En el proceso de profesionalidad, en el cual la elección de la carrera es una instancia clave, tienen un lugar relevante el saber y el saber hacer (competencia y habilidades técnico profesionales) y el saber ser (competencias adquiridas a través de distintas experiencias, familiares, escolares y del medio social). La profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona, a través distintas instancias: los juegos infantiles, las imágenes que los niños/as se hacen de su futuro<sup>42</sup>, las primeras relaciones de identificaciones con figuras representativas de su entorno familiar y social y, la trayectoria educativa, la elección de la carrera, la formación recibida, la graduación, el ejercicio profesional, la capacitación, las distintas modalidades de ejercicio profesional, etc.

Testa (1996); Testa, Palermo (1998); Testa, Sánchez (2005) afirman, en este sentido, que esta profesionalidad se materializa a partir de las trayectorias socioeducativas en el ámbito del sistema formal de educación y de las trayectorias socio profesionales en los ámbitos del desempeño laboral.

Panaia y otros (2003) se centran en la carrera en el trabajo. Afirman que “las carreras no constituyen más las vías regias de movilidad en el mercado de trabajo que habían representado durante los períodos de mayor expansión económica de los países desarrollados y de muchas de las

economías emergentes. Actualmente sus condiciones de desarrollo están afectadas por la lentificación del crecimiento económico, la depresión del crecimiento de la industria, como uno de los sectores más afectados por la crisis del empleo de los ochenta y las estrategias empresariales que han adoptado las empresas. Si el concepto de carrera en el trabajo se mantiene sólo como una característica de los sectores protegidos y además en éstos la práctica del *de layering* es habitual para disminuir de las cuotas de poder, es necesario focalizar algunos análisis en las formas de promoción social en el trabajo y cuáles son sus correlatos con el antiguo criterio de carrera en el trabajo”.

El análisis de las trayectorias de los graduados en ingeniería, significa para los autores, analizar tres momentos significativos: el acceso al empleo con posterioridad a la graduación; el momento en que las trayectorias se quiebran, como estudiantes o como trabajadores y el tramo interno a una misma empresa o tipo de empresa que mantiene una cierta continuidad en el tiempo.

Si bien la trayectoria laboral truncada o con frecuentes bifurcaciones es, según los autores, el escenario más frecuente de la carrera del ingeniero tecnológico en Argentina, “más limitada aún es la posibilidad de inserción de la mujer ingeniera, frecuentemente descalificada en sus conocimientos y capacidades de mando por su género”

La noción de trayectorias educativas y laborales parte de una visión del papel que juegan “las trayectorias educativas, que comenzaron en la más temprana edad, en una secuencia que va desde la formación inicial hasta la universitaria, pasando por la primaria y la secundaria”, (Testa, Sánchez, 2003) en la inserción laboral de los graduados universitarios y por consiguiente en la profesionalidad. En esta trayectoria, la credencial universitaria tiene un peso determinante.

La construcción de estos itinerarios educativos se enfrenta con diversos obstáculos (falta de articulación entre niveles educativos, segmentación y diferenciación del sistema educativo, entre otros). En el caso de los estudiantes de distinto sexo de carreras técnicas las trayectorias educativas devienen un aspecto clave a considerar, por el hecho de que en las mujeres estas trayectorias están caracterizadas por el quiebre más que por la continuidad, lo que se traduce para ellas en un obstáculo adicional. (véase capítulo 7)

Por otra parte, hay investigaciones que muestran que los itinerarios profesionales y los estilos de profesionalización que desarrollan las mujeres, difiere del de los varones.

---

<sup>42</sup> Naville (1975) habla de la existencia en el niño de una “ilusión profesional”, que es la representación que éste se hace de un oficio antes de haber podido tomar contacto efectivo con él. Posteriormente, esa ilusión sufre una crisis, a través

### 2.2.4.1 El proceso de profesionalidad de las mujeres

Wainerman y Navarro (1979), al estudiar el comportamiento laboral de las mujeres, afirman que tanto su monto como su estructura están en relación con los valores que rigen la conducta de ambos sexos; existe, así, "una dimensión normativa de la cultura que regula las relaciones entre el rol doméstico y el rol económico de la mujer. Esta dimensión normativa está compuesta por los valores culturales, que si bien nutren y ejercen un efecto coercitivo sobre las orientaciones valorativas, actitudinales y motivacionales de los miembros de la sociedad, son anteriores y no coinciden con dichas orientaciones". Estas consideraciones son válidas, no sólo para analizar el comportamiento laboral sino también las elecciones profesionales de las mujeres.

De este modo, en el camino hacia la profesionalización, ellas se enfrentan con una serie de decisiones vinculadas con las definiciones culturales de género. Si bien el hecho de tener mayor nivel de instrucción lleva a las mujeres a participar más en el mercado de trabajo si las comparamos con aquéllas con menor nivel de instrucción, y a manifestar un comportamiento laboral semejante al de los hombres (Wainerman, 1979 a; 2002; 2003), no todas tienen el mismo comportamiento una vez obtenido su título universitario. De hecho, la tasa de actividad de los egresados universitarios en la población mayor de 18 años era en 1970 en nuestro país del 91,5% para los hombres y del 76,4% para las mujeres (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1977 en Rama, 1987).

Frinchaboy (1988), al analizar datos sobre el nivel de instrucción de las mujeres y el acceso al mercado de trabajo, afirma a su vez que esos datos no nos dicen nada acerca de sus modalidades de participación laboral. Muchas profesionales, cuando se casan y tienen hijos pequeños, alteran el modo de inserción laboral sin abandonar el ejercicio de su profesión. De este modo concilian los roles de profesional y ama de casa reduciendo el número de horas que dedican al trabajo remunerado. Este hecho tiene consecuencias en la profesionalización debido a que se resiente la posibilidad de capacitación y progreso profesional.

Incluso, como señala Bonder, muchas mujeres acceden a la Universidad con la sola expectativa de obtener un título, ya que "el nuevo discurso social sobre la mujer moderna incluye a la educación superior como un atributo deseable para ellas" (Bonder, 1990).

La evolución de la imagen tradicional de mujer, confinada a los límites de su hogar y dedicada por completo a su papel de esposa y madre, pero con una progresiva aunque limitada incorporación al mundo público, fue probablemente uno de los factores que provocaron el crecimiento sostenido de la matrícula universitaria femenina que se produjo a partir de 1941. Fernández (1994) señala a su vez a la

---

de la cual los jóvenes adquieren su conciencia y su práctica adulta de un oficio.

década del 60 "como un momento de giro de las mentalidades familiares respecto al nivel de aspiraciones de instrucción de sus hijas."

Son las mujeres de clase media las que acceden mayormente a los estudios universitarios (véase capítulo 4.6). En un primer momento, esto se inscribe "dentro de las características del desarrollo de la educación superior en los países de América Latina donde las profesiones universitarias aparecen como uno de los canales de movilidad social y legitimación de las clases medias, es decir que el ingreso de las mujeres a la universidad es producto de una modificación de clase y no de género" ( Fernández, 1994). Sin embargo, en la actualidad, como señala Bonder, la universidad argentina "no está ajena a los fenómenos sociales y culturales que acompañan la crisis por la que atraviesa el país ..., los efectos de la crisis económica se hacen sentir en el mercado de profesionales a través del desempleo, la ocupación precaria y frecuentemente desvinculada de la formación universitaria recibida, así como también en la prolongación del tiempo de espera para el ingreso al primer empleo".

En este contexto, la posesión de un título universitario no garantiza ninguna movilidad social sino que ha adquirido sólo el valor de una credencial. Gambero (1995), al analizar las opciones que realizan los estudiantes al finalizar los estudios secundarios, encuentra que son las estudiantes mujeres las que tienen más clara su opción por estudios terciarios, mientras que los varones parecen tener más predisposición a inclinarse por ingresar al mercado de trabajo. La autora hipotetiza que estas opciones, en ambos sexos, parecen formar parte de estrategias familiares más que responder a opciones individuales de los mismos estudiantes.

En relación con la profesionalización de las mujeres, Bonder<sup>43</sup> señala que es importante indagar acerca de los significados que tienen para ellas la obtención de un título universitario respecto de tres aspectos:

- a) las expectativas familiares;
- b) el discurso social de la mujer y el sistema de género en la sociedad argentina;
- c) las estrategias de supervivencia y de movilidad social de las mujeres de clase media.

Sabemos, por otra parte que una vez recibidas, el comportamiento laboral de las mujeres difiere del de los varones. La posesión de un título universitario no implica necesariamente que ejerzan su profesión. Las que lo hacen desarrollan distintos comportamientos y estilos de profesionalización. El comportamiento y estilo laboral de algunas está íntimamente relacionado con

---

<sup>43</sup> Los aspectos que considera Bonder se tocan en los puntos 1 y 2 con los que plantea Du Moulin (Véase Cap. 2.1.2).



las etapas de su ciclo vital (casamiento, nacimiento y crecimiento de los hijos). En cambio, otras desarrollan su profesión independientemente de dichas etapas (Fernández, 1994).

Esta última situación es cada vez más frecuente entre las mujeres en la actualidad, ya sean profesionales o no. Wainerman (2002, 2003) afirma que el proceso de feminización de la fuerza del trabajo<sup>44</sup> que se produjo en nuestro país, primero lentamente a partir de 1950 y de modo más acelerado desde los 60, modificó tanto la estructura como el volumen de la fuerza de trabajo de ambos sexos, generando un cambio de carácter revolucionario ya que fueron las mujeres adultas, casadas o unidas, las que en mayor proporción incrementaron su participación en el mercado de trabajo, permaneciendo muchas de ellas en él independientemente de su situación familiar.

Por otro lado, si bien las mujeres con mayor nivel de instrucción tienen más participación en el mercado de trabajo que aquéllas con menor nivel de instrucción (Wainerman, 1979 a; 2002; 2003), esto no implica que tengan las mismas oportunidades ocupacionales que los varones, que son los que ocupan los puestos de mayor jerarquía y obtienen mejores remuneraciones.

Las características y modalidades de la participación femenina en el mercado de trabajo están relacionadas con una multiplicidad de variables, éstas no sólo dependen de las condiciones del mercado en cuanto a la demanda sino que desde la perspectiva de la oferta aparecen determinadas características que les otorgan un nivel específico; suele considerarse que estas características están ligadas a su ciclo vital y al modo como articulan el rol de esposa y madre con el de profesional (Fernández, 1994).

Desde la perspectiva de las propias mujeres (oferta), en consecuencia, podemos distinguir factores objetivos y factores subjetivos, muchos de los cuales están presentes y seguramente son tenidos en cuenta desde el momento de elección de una carrera universitaria. Entre los factores objetivos se encuentran el casamiento, el nacimiento y cuidado de los hijos, y otros eventos del ciclo vital, así como las definiciones culturales relativas al género. Entre los factores subjetivos mencionaremos las expectativas sociales, parentales y personales acerca del desempeño de una profesión, los perfiles profesionales esperados para ambos sexos, las opiniones personales respecto de la vinculación de la carrera elegida con un determinado sexo, la percepción acerca de la compatibilización entre el rol profesional con el de ama de casa y madre que, de alguna manera, expresarían las definiciones culturales al género, antes aludida.

En una investigación realizada con mujeres psicólogas (Fernández, 1994) se encontró que las mismas desarrollan dos modos distintos de profesionalización: altamente profesionalizadas y con escasa profesionalización, y que esos estilos no están relacionados únicamente con características

---

<sup>44</sup> Wainerman (2002) denomina a este proceso "movimiento de la casa al trabajo".

objetivas sino con factores subjetivos. Las primeras no hacen depender su desempeño profesional de las etapas de su ciclo vital; aquéllas que desarrollan escasamente su profesión, en cambio, lo hacen cuando desaparecen determinadas condiciones objetivas por las cuales permanecían mayor tiempo en el hogar, por ejemplo, hijos pequeños que han crecido (Fernández, 1994).

Sin duda, identificar las modalidades de transición profesional, es decir los modos mediante los que se construye la profesionalidad (Casal Bataller, 1999) puede ayudarnos a comprender las dificultades que encuentran las jóvenes en la vida adulta.

#### 2.2.4.2 *Las modalidades de construcción de la profesionalidad o itinerarios profesionales.*

Casal Bataller (1999) afirma que las investigaciones sobre los itinerarios de transición posibilitan pensar que estas diferentes modalidades se estructuran a partir de dos ejes. El primero, “muy complejo, identifica los procesos de generación de expectativas y de ajustes con relación a los logros. Reúne las distintas alternativas de transición posibles que los jóvenes pueden afrontar: definir una escolarización larga y prolongada, contra la escolarización mínima, definir un campo de elevadas expectativas en cuanto a la elección de carrera o bien optar por ocupaciones sin cualificación, diferir o avanzar el proceso de autonomía económica, etc. De hecho nos encontramos ante un conjunto de variables convergentes hacia la idea de construcción del horizonte social y la proyección del futuro...el segundo eje, mucho más mensurable, recoge el conjunto de variables de tiempo, es decir, el tiempo en que los jóvenes asumen objetivos significantes en relación con la transición: una inserción laboral relativamente precoz versus una inserción retardada, un acceso rápido a situaciones de autonomía económica versus la prolongación de situaciones de dependencia, una proyección muy definida hacia la emancipación familiar versus la búsqueda de formas de vida en pareja congruentes con la dependencia familiar, etc”.

Las combinaciones de estos dos ejes permiten identificar seis modalidades de transición:

- 1) trayectorias en éxito precoz, que implican itinerarios de formación académica prolongada, con altas expectativas de logro, sin rupturas y con tránsito positivo y exitoso a la vida adulta;
- 2) trayectorias obreras, que refieren a una profesionalización “a pie de obra”, orientada a las opciones de empleo existentes, generalmente de trabajo manual y poco cualificado, que no representan opciones personales de elección profesional. Se trata de trayectorias

- vulnerables a los cambios en el mercado de trabajo y con límites impuestos por la baja cualificación;
- 3) trayectorias de adscripción familiar, que presupone un horizonte de clase en función de la familia y un tránsito a la vida activa precoz en tanto el joven queda inmediatamente vinculado a la economía familiar;
  - 4) trayectorias de aproximación sucesiva, son transiciones de ensayo y error, con un retraso en la asunción de logros en la carrera profesional y en la emancipación familiar, propios de personas con altas expectativas de logro profesional, pero en un contexto en el cual las opciones a tomar resultan difíciles o confusas. Esta modalidad se caracteriza por un ajuste continuo de las expectativas y logros parciales escalonados;
  - 5) trayectorias de precariedad, que se definen por itinerarios escasamente positivos respecto del mercado de trabajo, de ausencia, de estabilidad y continuidad, lo que obliga a un retraso respecto de la opción de emancipación familiar;
  - 6) las trayectorias de bloqueo o desestructuración, se caracterizan por un bloqueo sistemático ante la inserción laboral, paro crónico o entradas circunstanciales al mercado de trabajo.

La crisis económica actual y los altos niveles de desocupación han provocado cambios en las modalidades de transición de los jóvenes. En este contexto, la modalidad predominante entre los profesionales es la de aproximación sucesiva. Los itinerarios formativos, en estos casos, están condicionados por los logros académicos, por las posibilidades personales de acceder a las ofertas formativas y a la cada vez más difícil toma de decisiones<sup>45</sup> con relación a la elección de la carrera.

Uno de los riesgos de esta modalidad es que el joven tome decisiones incongruentes, lo que lo lleva a una falta de coherencia en el proceso de profesionalidad, que redundará en mayores dificultades en la construcción de la profesionalidad.

El escenario actual se torna complejo por la crisis económica que obliga a los jóvenes a retardar el proceso de autonomización familiar (Casal Bataller, 1999) o de implementar formas intermedias de relativa autonomía<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Uno de los aspectos que dificultan la toma de decisiones es la diversificación de la oferta universitaria.

<sup>46</sup> Los procesos de autonomización de los jóvenes respecto de las familias son un fenómeno relacionado con el surgimiento de la familia moderna. Shorter (1997) plantea que es con la Revolución Sentimental de los años 60 cuando se inician los procesos de destutelarización de los padres respecto de las elecciones de vida de sus hijos, entre ellos la elección profesional, relacionados con la pérdida de autoridad del padre en la familia. Sin embargo, como señala Fernández (1994) "en las clases medias argentinas cuando ya había cobrado consensualidad la libertad de elección de vida de los hijos varones, todavía permanece varias décadas más la idea de las hijas mujeres como ciudadanas en situación de tutelaje, en primer lugar del padre, y luego del marido". La autonomización requería determinadas condiciones socio económicas, que permitieran a sus hijos e hijas asumir las consecuencias económicas de sus elecciones.

Si bien la profesionalización es un proceso continuo, en nuestra tesis nos centramos, como ya hemos señalado, en la etapa de la carrera universitaria. En esta etapa cobra importancia lo que se denomina transición de los y de las jóvenes a la vida adulta.

El escenario de crisis provoca en los jóvenes una alta incertidumbre frente al futuro laboral. Como hemos visto a lo largo de nuestra investigación, en el caso de los estudiantes de carreras técnicas, esta incertidumbre es mayor en las jóvenes.

Si la construcción de imaginarios profesionales y la transición profesional constituye hoy uno de los campos más difíciles en la toma de decisiones (Casal Bataller, 1999), no más todavía en las jóvenes que estudian carreras no tradicionales (véase capítulo 9). Si la posibilidad de posponer decisiones o de tomar decisiones por inercias sociales (Casal Bataller, 1999) es alta, lo es más en ellas.

Hay, sin embargo un aspecto entre lo que señala Casal como riesgo para los jóvenes de la actualidad en el que las estudiantes de carreras no tradicionales parecen aventajar a sus compañeros: la construcción de imaginarios o expectativas profesionales más ajustadas a la realidad. Se trata de la posibilidad de que los jóvenes construyan imaginarios profesionales desajustados con relación a los problemas reales, esto claramente no ocurre en las jóvenes de nuestra investigación que parecieran conllevar un análisis evaluativo constante y una confrontación de sus propios deseos y metas profesionales con la realidad de discriminación que perciben claramente en el ámbito profesional.

En este sentido, si la incertidumbre está más relacionada en ellas con el hecho de ser mujeres que con la crisis actual del país, sus mecanismos o anticipatorias del futuro laboral (véase capítulo 8) parecen construir expectativas o imaginarios profesionales más cercanos a las reales posibilidades de acceso laboral, ya que a medida que construyen su imaginario profesional van internalizando las discriminaciones que perciben en la profesión.

### CAPITULO 3: TEORÍAS SOBRE EL ROL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD

En este capítulo examinaremos las principales teorías o perspectivas que han intentado justificar la situación de subordinación de las mujeres y las críticas a dicha subordinación. Nos centramos en los siglos XVIII y XIX porque en ellos se produjo un importante debate sobre lo que se conoce sobre la cuestión de la mujer o la querrela de las mujeres, que tuvo consecuencias sobre las posibilidades de éstas de acceso a la educación<sup>47</sup>.

Hablar de la situación de las mujeres implica remitirse a distintos planos de análisis; uno de ellos es el plano de las actitudes, conductas y roles asumidos por mujeres y varones en una determinada sociedad, otro es el plano de las ideas que prescriben dichas conductas.

Ser mujer, al igual que ser hombre, implica una definición cultural. Las civilizaciones son construcciones sociales (Mead, 1978); cada una de ellas toma determinados elementos y los entrecruza de distinta manera, en un edificio cultural que le otorga un significado específico.

Margaret Mead ha mostrado que existe una variedad de definiciones culturales acerca de las personalidades femenina y masculina. Cada cultura diferencia entre las tareas, cualidades y comportamientos prescritos para varones y mujeres y "la conducta decretada socialmente resulta natural para un sexo y antinatural para el otro"<sup>48</sup>.

No existe una naturaleza femenina inmutable, sino que "cada cultura tiene una serie de creencias y valores acerca de la manera como se comportan hombres y mujeres, acerca de sus características individuales y de las relaciones entre ellos. A este conjunto de pautas culturales que distinguen las peculiaridades de cada sexo y sus relaciones se la denomina sistema de género"<sup>49</sup>.

Estas creencias o valores no son estáticos sino dinámicos: son producto de una época y de una cultura y a su vez en una misma época y cultura coexisten en mayor o menor medida, diversas creencias y valores. Ellas se expresan en teorías<sup>50</sup>, es decir en interpretaciones del mundo.

El papel de estas teorías en una sociedad y época determinadas es dialéctico. Por un lado, expresan y justifican las relaciones de género existentes y por otro lado, ejercen una función normativa ya que orientan las acciones y las expectativas de los sujetos: expresan qué deben hacer y cómo deben ser hombres y mujeres y tienen capital importancia debido a que adquieren status de

<sup>47</sup> En el próximo capítulo nos detendremos en el acceso sistemático de las mujeres a la educación universitaria a lo largo del siglo XIX.

<sup>48</sup> Mead, Margaret, Sexo y temperamento en las sociedades primitivas, Barcelona, LAIA.

<sup>49</sup> Schmukler, Beatriz: Las estrategias de negociación de las madres en familias de sectores populares. FLACSO, PBA, CONICET, 1986, pág. 4

<sup>50</sup> Usamos el concepto de teoría de modo amplio; es decir una estructura que es entendida para representar o tener un modelo acerca del mundo (Maxwell, 1996).

conocimiento, son transmitidas de generación en generación y se acude a ellas como guía para definir el propio comportamiento y categorizar el de las otras personas.

El acceso de las mujeres al conocimiento, a la educación universitaria y al trabajo profesional, no puede ser entendido sin considerar las ideas que circulan en la sociedad acerca de ellas. “¿Cómo explicar de otro modo la abundancia de mujeres en la profesión médica en la Unión Soviética y su escasez en los Estados Unidos, cómo la visible presencia femenina entre los vendedores de los mercados africanos y del sudeste asiático y su conspicua ausencia en los del mundo árabe o hindú?”<sup>51</sup>

Sin duda, las teorías son producto de una época y de una cultura y como tal, la interpretan, por lo que su análisis cobra sentido en función del contexto social, histórico y cultural en el que surgieron.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte expondremos las ideas que justificaron la subordinación de las mujeres y en la segunda parte las críticas a esta subordinación. No es nuestra intención ser exhaustivos, sino brindar un panorama, necesariamente incompleto, que nos permita contextualizar el acceso de las mujeres a la educación y específicamente a los estudios universitarios.

### 3.1 Ideas que justificaron la subordinación de las mujeres

“Creer algunos, poco conocedores de la historia, que no han existido ni existen mujeres doctas y expertas en las ciencias y en las artes, esto les parece imposible. No se les puede dar a entender ello aunque lo vean y lo oigan todo el día, estando convencidos de que Júpiter ha dado el ingenio, el intelecto sólo a los varones, privando del mismo a las mujeres, aunque sean de la misma especie”.

Marinelli, L. “La nobilita e l’ecceellenza delle  
donne co’ difetti et mancamenti degli uomini,  
Venezia, 1601.

La filosofía y la religión constituían hasta la Edad Moderna, los únicos discursos desde los que se pensaba del mundo y, por supuesto, en ese mundo están las mujeres. Hasta ese momento, es

<sup>51</sup> Wainerman y Navarro (1979) El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo XX. Cuadernos del Cenep N° 7, Buenos Aires.

<sup>51</sup> Sin embargo, coexisten con él argumentos sobre la inferioridad de la mujer desde otras perspectivas: la filosofía y la religión, entre otros.

en el pensamiento filosófico y en el religioso donde nos será posible rastrear las ideas sobre la mujer. Y estos dos pensamientos se han fusionado en lo que conocemos como la tradición aristotélica tomista, en la que el estereotipo de mujer que predomina es el de pecadora.

Durante los siglos XVI y XVII se produjo “uno de los principales procesos que definieron la Edad Moderna. Desde la publicación – en 1543 – de la obra de Nicolás Copérnico *Sobre la revolución de las órbitas celestes*, hasta la primera edición en 1687 de los *Principios matemáticos de la filosofía natural*, de Isaac Newton, se desarrolla lo que se ha dado en llamar la Revolución científica, es decir, se produce el surgimiento de la nueva física matemática. Pero la revolución científica no sólo afectó a esta ciencia sino que se extendió al conocimiento científico en su conjunto” (Glavich, 1996: 213).

Esto posibilitó el surgimiento del estereotipo de la mujer madre en el siglo XVIII y el discurso predominante es el “científico”, basado en argumentos biológicos. Pero una de las características de este momento es la coexistencia de diferentes argumentos que, desde diversas perspectivas, intentan justificar la subordinación femenina.

### 3.1.1 La tradición aristotélica tomista

La concepción aristotélica tomista se remonta a la Grecia antigua. Como señalamos en el capítulo 2, desde Platón, los griegos diferenciaban entre el conocer y el obrar, constituyendo el conocer la esencia del hombre, su más elevada tarea. El trabajo era considerado una necesidad que está por debajo de la esencia del hombre. “Aristóteles despreciaba el trabajo manual, que suprime los ocios necesarios a la vida teórica y a la vida política. También despreciaba a aquellos que realizan ese trabajo porque se asemejan a esas cosas desanimadas que actúan sin saber lo que hacen, como el fuego arde sin saber lo que quema. Las cosas desanimadas cumplen con sus funciones en virtud de su propia naturaleza... las mujeres están por naturaleza corrompidas por cuanto nacieron para producir materia”<sup>52</sup>.

Estas ideas justificaron y reforzaron durante siglos la división de tareas entre el hombre y la mujer, división en la cual a la segunda le correspondía el trabajo manual, igual que a los esclavos, y al primero el intelectual (véase capítulo 2). De este modo, los hombres tenían acceso a la vida pública y a las actividades políticas, intelectuales y culturales, mientras que las mujeres permanecían en el hogar y sólo aprendían nociones de lectura, escritura y música.<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Sullerot, Evelyn (1970): *Historia y sociología del trabajo femenino*. Madrid, Península.

<sup>53</sup> En este mismo capítulo mencionaremos algunas excepciones.

Esta situación era justificada por Aristóteles, quien defendía “un orden jerárquico social fundamentándolo en un orden jerárquico natural. Así en la Política, afirma que el macho es por naturaleza superior y la hembra inferior. Uno gobierna, pues tiene mayores aptitudes para el mando, y la otra es gobernada. Esta relación dominador dominado es beneficiosa para ambos términos, aunque entre ellos no pueda haber ni justicia en el plano político ni amistad en el plano ético. De este modo Aristóteles fundamenta en un plano ontológico, la subordinación social, jurídica y económica de la mujer, otorgándole validez universal a la sociedad en que vivió, e instituyendo la estructura jerárquica característica de su estado como válida por naturaleza para toda época y lugar” (Maffia, 1992: 74).

Tomás de Aquino, uno de los exponentes de la concepción aristotélica del mundo, sostenía que las mujeres eran seres deficientes, ocasionales y pasivos. Su aporte a la filosofía aristotélica fue la postulación del “acto del ser”. La combinación de las ideas de estos filósofos, conocida como filosofía aristotélica tomista, constituyó una “teoría” que justificó y reforzó durante siglos la división de cualidades y de tareas entre el hombre y la mujer. En esta división de tareas, la mujer está relegada de la posibilidad de conocer y ahora, con el aporte de Tomás de Aquino, quien une al argumento filosófico el teológico, esta división se asienta entre la voluntad divina, por lo cual aparece como fuera de toda discusión.

El Génesis nos relata que:

“Dios, al darse cuenta de que una mujer había tomado la chispa divina del conocimiento, montó en cólera y decidió castigarla con la preñez y con los dolores de parto, y de mujer- compañera la rebajó a mujer- subyugada: “multiplicaré tus trabajos y miserias en tus preñeces; con dolor parirás los hijos y estarás bajo la potestad o mando de tu marido y él te dominará”. Hombre y mujer fueron echados por Dios de esas tierras ante el temor de que ella alargara nuevamente su mano, esta vez para tomar el fruto del “árbol que conserva la vida”. Sin volver la cabeza, Adán abandonó el lugar y tras él iba la mujer; de allí en adelante, Adán se encargaría de velar por el exacto cumplimiento del castigo divino y la cuidaría mucho a fin de impedir que ella volviera a pecar”.

Este párrafo del Génesis nos muestra cómo, de ser la mujer igual al hombre, se convirtió en pecadora al tomar “la chispa divina del conocimiento”, lo que le valió el castigo de ir detrás del hombre, quien velaría para que ella no pecara nuevamente.



De este modo, estas ideas prescriben el rol de la mujer en la sociedad y son extremadamente rígidas ya que debido a la naturaleza divina del ordenamiento existente entre los sexos, las cosas son de una única manera, no es posible pensar otro destino para ellas.

Esta lectura monolítica de la realidad en la cual se fusionaban la tradición filosófica y el pensamiento cristiano, se correspondía con los tiempos antiguos y medievales, donde “se vivía en una sensación de comunidad. Era la cristiandad, que proporcionaba significados y seguridad al habitante de los feudos. Pero la modernidad rompe la quietud de todos los esquemas: el Dios viejo del antiguo cristianismo empieza a dejar vacíos los cielos de Bruno, de Shelling, mientras Hegel comenzaba a llenar de nuevos contenidos la idea, ya milenaria, de divinizar al hombre. Mientras Galileo fracturaba la física y la filosofía aristotélica tomista, que proponía una visión unitaria del universo, en términos religioso- cósmicos, en el campo de la política se empezaba a quebrantar, también la nada idílica, concepción de un fides, una comunita, una potestas, remembranzas de la vieja pax romana”<sup>54</sup> (Piñón s/ f).

### 3.1.2 La mujer madre

Cuando la visión aristotélica tomista del mundo empezó a resquebrajarse, y el fundamento del ordenamiento divino comenzó a perder fuerza con el surgimiento de la ciencia moderna, no por eso las ideas sobre la naturaleza femenina implicaron una mayor igualdad ni permiso de acceso al conocimiento para las mujeres. La imagen de la mujer pasó a centrarse en sus aspectos biológicos reproductivos: ella constituía la garantía de la perpetuación de la especie humana y su vida debía estar dirigida a engendrar y criar niños sanos y fuertes.

Esta preocupación se relacionaba con la alta mortalidad infantil que los médicos atribuían, con el destete prematuro, con la falta de conocimiento por las madres de las normas de higiene y por la costumbre de utilizar nodrizas para la crianza de los niños. Este último aspecto fue tema de debate en los tratados médicos y filosóficos de finales del siglo XVII (Hufton, 2000), en los que esta práctica era considerada índice de la indiferencia de la madre hacia sus hijos. Asegurar la especie humana requería desde esta perspectiva, centrar esfuerzos en la formación de la mujer madre.

Los siglos XVIII y XIX se caracterizaron por colocar a la mujer en el centro del debate. La construcción de la mujer madre necesitó, según Donzelot (1979) “una alianza entre el Estado y la familia; la alianza fundamental sería entre los expertos (médicos) y las madres en representación de

<sup>54</sup> Piñón, F. (s/f) “Filosofía y nueva cultura” : [www.difusioncultural.uam.mx/revista/oct2000/pinon.html](http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/oct2000/pinon.html).

la familia, y se originó en la necesidad que tiene el Estado de controlar las problemáticas sociales que cuestionan el orden social dominante. Por un lado, esta alianza incrementa el poder de la madre dentro de la familia y por otro lado, la subordina al poder estatal. Se asiste de este modo, a un proceso de tutelarización que armoniza los objetivos sanitarios y educativos con los métodos de vigilancia económica y moral. Esto es, pues un procedimiento de reducción de la autonomía familiar” (Donzelot, 1979).

El nuevo rol asignado a la mujer madre incluía el control cotidiano de los miembros de la sociedad, por lo que se las educó para que sean las cuidadoras del orden y la moral (Colombo y Palermo, 1994). El amor maternal pasa a constituir el eje de preocupación de filósofos, médicos y políticos. Badinter (1991: 117) afirma que “a partir de 1760 abundan las publicaciones que aconsejan a las madres ocuparse personalmente de sus hijos y les ordenan que les den el pecho. Le crean a la mujer la obligación de ser ante todo madre, y engendran un mito que doscientos años más tarde seguiría más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo”.

Este cambio en las mentalidades atribuía a la mujer la responsabilidad de la casa y de los hijos, y socavaba parte de la autoridad que había recaído hasta entonces en el padre; el foco de la familia pasa de este modo del padre a la madre y al niño (Badinter, 1991). El eje de la vida familiar se organiza en torno a los vínculos afectivos, y la madre empieza a ser considerada la “reina del hogar”.

Este movimiento significó, en cierto modo, un debilitamiento del poder patriarcal y un espacio de mayor significación para las mujeres. Pero también significó “una construcción compensatoria de una naturaleza que no podía conocer la misma inteligencia transformadora de los varones, pues todo en ella era apenas proveer al origen, contentarse con la reproducción” (Barrancos, 2002).

Rousseau fue quien sin dudas contribuyó más a establecer esta imagen de mujer madre, absorbida por su casa y viviendo en función de su marido y de sus hijos. Si bien ahora le estaba permitido la libertad de elección al momento de casarse, y podía ser educada; su libre albedrío y su educación estaban limitados a sus funciones en el interior del hogar: abnegada esposa y madre, instructora y educadora de sus hijos, compañera del marido, garante de los vínculos afectivos y, también, aliada del Estado en la tarea de “moralizadora” que exigía la tarea de “educar al soberano”.

Rousseau se ocupa de definir cómo habrá de ser la educación del hombre y de la mujer. A él le corresponde la “búsqueda de verdades abstractas, especulativas”, ella deberá desarrollar una inteligencia práctica, acorde a la “naturaleza femenina” dependiente.

Sin embargo, la tarea de educar al soberano haciendo de los niños hombres sanos y fuertes exigía conocimientos de cuidados de la salud, por lo que se propone que las mujeres tengan conocimientos de primeros auxilios y de medicina, para que sean enfermeras de sus familias.

Las diferencias entre ambos sexos se asentaban ahora en datos biológicos acorde con el discurso científico, dominante de la época, y la mujer tiene un nuevo rol, una nueva misión, siempre dentro del contexto de la familia.

### 3.1.2.1 *La perspectiva "científica": Los argumentos biológicos*

La ciencia fue desde sus inicios, una actividad masculina. De este modo "la imaginaria masculina de dominio que usa Bacon para describir la relación de la mente con la naturaleza requiere previamente una restauración que limpie la influencia de falsos filósofos que corrompen nuestras mentes: Platón, Aristóteles, Hipócrates y Galeno son presentados como los hombres que originaron la ciencia antigua, un vástago femenino en contraste con el nacimiento masculino anunciado por Bacon" (Maffia, 1992: 75); de este modo, los viejos argumentos de los filósofos ya no podían justificar la discriminación de la mujer.

La actividad científica aparecía como "un ejercicio intelectual vigoroso" según palabras de Mary Wollstonecraft, quien en su libro: "Vindicación de los derechos de la mujer" publicado en 1792, señalaba cómo este supuesto era incompatible con cómo "debe ser" una mujer. En este ejercicio intelectual vigoroso, "la agresión inherente al impulso científico", "los motivos de la investigación científica fueron definidos al parecer por Bacon, pues él fue el primero que articuló con toda energía la ecuación entre conocimiento científico y poder, quien identificó que los propósitos de la ciencia eran el control y el dominio de la naturaleza" (Fox Keller, 1992: 41).

La tarea de la ciencia en relación con la mujer se centraba en la búsqueda de nuevos argumentos, con base científica, para una vieja discriminación. Fox Keller (1992: 51, 52) hace hincapié, al estudiar el desarrollo de la ciencia moderna, "en el papel que desempeñan las metáforas de género en la formación del conjunto particular de valores, propósitos y metas que la empresa científica encarna". La autora sugiere, incluso, que la "ideología de género es una mediadora crucial entre el nacimiento de la ciencia moderna y las transformaciones económicas y políticas que acompañaron a ese nacimiento".

Lo cierto es que si las preocupaciones filosóficas no habían puesto el acento en la mujer de modo directo, ahora el discurso científico constituye a la mujer como un objeto de estudio. El

acento puesto en los aspectos biológicos, impulsó a buscar explicaciones de la inferioridad de la mujer en causas empíricamente verificables a través de la experiencia.

Es así como se inicia la “obsesión medidora de cráneos” (Barrancos, 2004) que conducirá a mostrar la supremacía de unas razas sobre otras y de los hombres sobre las mujeres por el tamaño del cerebro. Broca, profesor de cirugía clínica en la Facultad de Medicina de París y fundador de la Société d'Anthropologie de París en 1859, estudió cerebros de 292 hombres y 140 mujeres y encontró que los de los primeros pesaban más que los de las segundas.

Le Bon (1879) y Topinard perfeccionaron los métodos y en todos los casos, encontraron que los cerebros de las mujeres pesaban menos que los de los varones. transformaron en verdad científica e incuestionable la inferioridad de la mujer, derivando del menor peso del cerebro su incapacidad para razonar.

Nos detendremos por la importancia que tuvieron sus argumentos, en dos autores que, desde diferentes perspectivas, intentaron demostrar científicamente la inferioridad de la mujer: Moebius y Proudhon.

Moebius, célebre médico alemán de la segunda mitad del siglo XIX, escribe su obra “Inferioridad de la mujer (La deficiencia mental fisiológica de la mujer), “con el objetivo de demostrar la locura del feminismo, que con su manía de emancipación y de libertad, conducirá a la sociedad a la anarquía”. Basándose en los trabajos de Bischoff y de Rudinger sobre el peso y las comparaciones entre cada una de las partes del cerebro del hombre y de la mujer, Moebius afirma que no sólo el cerebro del hombre es más grande y tiene, por lo tanto, mayor peso que el de la mujer, sino que también queda demostrado que “en la mujer están menos desarrolladas ciertas porciones del cerebro que son de grandísima importancia para la existencia psíquica, tales como las circunvoluciones del lóbulo frontal y temporal, y que esta diferencia existe desde el nacimiento”<sup>55</sup>.

Moebius deduce que de esto se derivan diferencias cuantitativas en las facultades intelectuales del hombre y la mujer. El hombre actúa más reflexivamente, mientras que la mujer obra por instinto, lo cual la “hace más parecida a las bestias, siempre dependiente de la influencia extrínseca”. Ella se caracteriza por la falta de opinión propia, por ser conservadora, charlatana, y porque su moral, más que provenir de la razón, proviene del sentimiento. Todo esto hace que sólo le importe el mundo reducido de su familia.

Si bien las mujeres tienen buena memoria, lo que está probado por el hecho de que allí donde estudian son buenas alumnas, pronto olvidan lo que aprenden debido a que carecen de buena voluntad y a que sólo tienen intereses personales. No obstante su buena memoria y su capacidad

<sup>55</sup> Moebius, P (s/f): Inferioridad de la mujer (La deficiencia mental fisiológica de la mujer), Bs. As. Tor N° 80.

para comprender, la mujer es totalmente estéril en el campo intelectual: no puede producir ni crear nada, sólo puede copiar. La mujer es madre por naturaleza, lo cual le exige amor y abnegación naturales. Por eso es "semejante a los niños, alegre, sufrida y de espíritu sencillo"<sup>56</sup>.

La inferioridad intelectual de la mujer también es natural y necesaria; no sólo es un hecho fisiológico, sino también una exigencia psicológica, apunta a que pueda cumplir su misión: criar a su prole. Si bien existen mujeres inteligentes, ellas pueden ser consideradas enfermas; además en su perversión comprometen la salud de sus hijos.

Como el objetivo de Moebius es demostrar la locura del feminismo, mostrar las "naturales diferencias entre ambos sexos, tiene una función muy clara en una época en que las feministas hablan de la emancipación de la mujer: poner las cosas en su lugar, ya que la esencia de la mujer no es caprichosa y es "la naturaleza quien la ha sometido al hombre"<sup>57</sup>. Por lo tanto, son las feministas las verdaderas enemigas de la mujer, ya que como ella está destinada a la maternidad, todo lo que entorpece su destino es malo y perjudicial.

Y si la mujer no dedica su vida a la maternidad, el destino de la humanidad es el de la perversión y la anarquía. Para evitar ese trágico destino, la mujer sólo debe ser educada en lo que puede serle útil como madre: trabajos manuales, cuidado y gobierno de los niños y la casa, uso de utensilios domésticos, conocimiento de las instituciones. Nada debe serle enseñado científicamente, sino sólo con fines instrumentales, ya que en "la madre se deben hallar facultades naturales, y no conocimientos imperiosos"<sup>58</sup>.

Con una intención más política, el anarquista Proudhon, en su obra: "Filosofía del matrimonio", desarrolla sus ideas acerca de lo que él considera la "esencia de la mujer". Las mismas se apoyan en la obra de Moebius. Las diferencias entre el hombre y la mujer son diferencias biológicas, y por lo tanto, naturales e irreversibles. Proudhon intenta dar respuesta a preguntas tales como: "¿el hombre y la mujer son iguales entre sí o equivalentes?, ¿o son sencillamente complementarios uno del otro, de modo tal que no existe entre ambos sexos, igualdad ni equivalencia?, ¿cuál es la misión social de la mujer?, y en su consecuencia, ¿en qué consiste su dignidad?, ¿de qué derechos debe estar investida?, ¿cómo debe considerarse en la República?"<sup>59</sup>.

Proudhon afirma que la mujer es inferior al hombre física, intelectual y moralmente. La inferioridad física de la mujer ni siquiera puede discutirse: es un hecho probado y son muy pocos los que no están de acuerdo con ella. El hombre aventaja a la mujer en todos los aspectos: es más

<sup>56</sup> Moebius, P. Op. Cit., pág. 53.

<sup>57</sup> Moebius, P., op.cit. pág. 85.

<sup>58</sup> Moebius, op. Cit..

<sup>59</sup> Proudhon, Pedro (s/f): Filosofía del Matrimonio, Bs.As., Tor N° 59.

fuerte, más ágil, más robusto y más vigoroso. Además, de su fuerza derivan cualidades tales como la valentía, la destreza y el ardor. Es así como el hombre logra el "maximun de acción y ardor en la lucha... la mujer es un diminutivo del hombre, la cual carece de un órgano para ser tan sólo un efebo, es pues, la hija desheredada de la naturaleza; su existencia no tiene más razón de ser que en la cópula y en la familia: ella presupone la subordinación del sujeto... no tiene razón de ser en sí, sólo es un instrumento de la reproducción, un ser pasivo, término medio entre el hombre y el resto del reino animal"<sup>60</sup>.

Considerado físicamente, el hombre guarda con la mujer una relación numérica de 3 a 2. Pero eso no es todo, porque también mentalmente, la relación numérica entre el hombre y la mujer es de 3 a 2. Según Proudhon, aunque la mujer no carece de claridad gramatical, al ser débil su cerebro debido a la poca fuerza de sus músculos, es débil también mentalmente, es mediocre por naturaleza, a ella no se le debe el más mínimo invento, ni siquiera es capaz de conocerse a sí misma. Sólo los hombres están capacitados para conocerla. Además, por cuanto el pensamiento es proporcional a la energía, el pensamiento de la mujer es también débil, inferior al del hombre, la "morbosidad mental de la mujer afecta tanto a la calidad del producto como a la intensidad y duración de la acción; y como en su débil naturaleza la defectuosidad de la idea proviene de la poca fuerza de su pensamiento, es conveniente asegurar que el alma femenina es fundamentalmente falsa, con irremediable falsedad"<sup>61</sup>.

La inferioridad de la mujer deriva de su esencia, la cual está dada por su carencia de virilidad; le falta, en consecuencia, la posibilidad de germinar, de producir ideas, no tiene capacidad de abstracción ni puede formar conceptos ni categorías, no puede generalizar, ni sintetizar, tampoco puede filosofar. Además, durante un largo período de su vida (durante el embarazo y los períodos menstruales), carece totalmente de juicio. La conclusión de Proudhon es que la inferioridad intelectual de la mujer es orgánica y total. Si por casualidad ella desea realizar alguna actividad intelectual debe renunciar a formar una familia por cuanto esta actividad "asesina a la prole por el trabajo de su cerebro".

Pero además, también en el terreno moral, la relación entre el hombre y la mujer es de 3 a 2, porque la moral es congruente tanto con el intelecto como con la fuerza física. La mujer es en sí un ser inmoral, su yo es débil, su conciencia se asemeja a la de un niño. La moral le viene impuesta desde afuera: o de Dios o del hombre. La mujer, que según Proudhon no vale nada si pierde el pudor, sólo tiene esa virtud porque la aprendió del hombre. De él aprende ella todas las virtudes. Ya

<sup>60</sup> Proudhon, P., op. Cit.

<sup>61</sup> Proudhon, op. Cit.

que es sólo "un receptáculo, recibe del hombre el embrión, e igualmente el espíritu y el deber. Improductiva por naturaleza, inerte, sin pudor, necesita que un padre, un hermano, un amante, un esposo, un amo, un hombre, en fin le inyecte las virtudes morales, las facultades sociales y mentales"<sup>62</sup>. Pretender igualar a la mujer con el hombre es, por lo tanto, un imposible, una aberración de la naturaleza.

Como el hombre es a la mujer 3 a 2, tanto en el orden físico, como en el intelectual y el moral, la consecuencia "natural de esto es que en la sociedad, la relación entre el hombre y la mujer es de 27 a 8, de lo cual se deduce la mayor importancia del hombre, y la subordinación, también "natural", de la mujer, la cual queda reducida a la nada por la demostración de su triple inferioridad incurable". Pero ella consigue todo aquello de lo que carece en el matrimonio, que es su objetivo. El amor, al igual que todas las fuerzas del espíritu, encierra una contradicción interna, oscila entre la animalidad y el ideal.

Proudhon intenta construir de este modo, una teoría del matrimonio basada en la superioridad del hombre sobre la mujer, superioridad que se deriva de las diferencias biológicas existentes entre ambos y que justifica la subordinación femenina.

Los argumentos de Moebius y de Proudhon, al sentar su explicación en datos biológicos, se presentan como incuestionables e inmutables. Sin embargo, en una época en la que la cuestión de la mujer estaba en el centro del debate, otros autores, desde diferentes perspectivas<sup>63</sup>, fundamentaban la inferioridad de la mujer con otros argumentos e intentaban rebatir a las feministas, que reclamaban por la igualdad de ambos sexos<sup>64</sup>. Todos ellos, sin embargo, seguían centrando su atención en la mujer madre y en sus funciones reproductivas.

Desarrollaremos brevemente las ideas de Weininger y de Freud, y la imagen de la mujer en las Encíclicas papales del período. No es nuestra intención ser exhaustivos, sino mostrar, desde diferentes perspectivas discursos, que justifican la subordinación femenina centrándose en la mujer madre.

### 3.1.2.2 *La perspectiva filosófica. Otto Weininger*

El discurso filosófico, después de siglos de prevalencia de la tradición aristotélica tomista y en un momento en que las explicaciones científicas se basan en argumentos biológicos, intenta volver a poner la atención en el "reino de las ideas".

<sup>62</sup> Proudhon, op. Cit..

<sup>63</sup> Weininger, citado por Klein (1965)

Según Viola Klein, Weininger en su libro *Sexual Character* escrito en 1903, considera que la "vida empírica es mero accidente; sólo el reino de las ideas tiene esencia y realidad" (Klein, 1965: 109), y esta esencia es, además, inmutable. Weininger parte de afirmar que las diferencias biológicas entre los sexos no explican las diferencias psicológicas, sino que ambas deben ser explicadas a partir del tipo de ideal, que es el objeto de la ciencia. Su tipo ideal no es empíricamente verificable, como el de Weber, sino que intenta descubrir la "pura idea platónica del hombre o de la mujer en sí mismos... Tales tipos no tienen existencia real ni metafísica: son construcciones interpretativas establecidas como patrones invariables de medida. Se considera que en grados distintos, se hallan presentes en los individuos reales. Cada vida individual representa alguna forma intermedia entre esos dos extremos. Cada individuo es por lo tanto bisexual, no sólo por predisposición sino también de hecho: su verdadero sexo depende de la proporción de hombre y mujer que juntos forman su personalidad"<sup>65</sup>.

Podemos rotular a una persona como hombre y como mujer no sólo por sus diferencias biológicas (sexo), sino también por sus diferencias caracterológicas. Como vemos, el autor en este punto está muy cerca de una perspectiva socio-cultural, al distinguir entre sexo, el cual deriva de las diferencias biológicas existentes entre el hombre y la mujer, y género, que tiene que ver con las cualidades y tareas asignadas culturalmente a uno y otro sexo, pero no llega tan lejos por cuanto su análisis tiende, al contrario que dicha perspectiva, a afirmar la superioridad del hombre sobre la mujer, superioridad que según él, se encuentra afirmada en el mundo de los valores.

A la pregunta que se hicieron los filósofos y los teóricos del medioevo acerca de si la mujer tiene alma, Weininger responde que ella "no tiene esencia ni existencia, no forma parte de la realidad ontológica... sólo tiene realidad empírica... no posee individualidad ni voluntad independiente y está excluida de una existencia elevada y metafísica". No obstante, el amor platónico, sentimiento que es el opuesto de la sexualidad, hace que los hombres idealicen a la mujer y le confieran cualidades y sentimientos que no tiene. En este punto, su teoría es similar a la de Moebius, representante de la perspectiva biológica, quien afirmaba, como vimos, que si bien la mujer no posee castidad ni moral, es el hombre el que presenta en ella esas cualidades. Como el único interés de la mujer está puesto en la sexualidad, ella bien puede ser una cortesana si no está en contacto con el hombre que le infunde virtudes morales. Y esto es posible porque la mujer carece de ideas propias, y acepta como suyas las ideas ajenas. De este modo, la única salida que le queda es casarse y tener hijos, dedicarse a la maternidad.

---

<sup>64</sup> Las críticas y demandas feministas serán desarrolladas en el capítulo 4.2

<sup>65</sup> Klein, Viola (1965) *El carácter femenino*, Buenos Aires, Paidós, 114-115.



### 3.1.2.3 La perspectiva psicoanalítica: Sigmund Freud

El nacimiento del psicoanálisis contribuyó a “liberar la dimensión de la sexualidad de las cargas morales y sociales que la época victoriana – y en general la cultura decimonónica- le habían impuesto” (Martino y Bruzzese, 2000: 359) y tuvo una repercusión muy amplia en el modo de pensar posterior, de tal modo que puede decirse que su influencia se hizo sentir en varias disciplinas científicas, así como en nuestra vida cotidiana”

La psiquis de la mujer fue un objeto privilegiado de conocimiento para el psicoanálisis.

Sigmund Freud se basa en dos afirmaciones centrales. La primera de ellas es que “los procesos psíquicos son en sí mismos inconscientes. Los procesos conscientes no son sino actos aislados o fracciones de la vida anímica total”<sup>66</sup>. La segunda afirmación, derivada de ésta, es que “determinados impulsos instintivos, que únicamente pueden ser clasificados de sexuales, tanto en el amplio sentido de la palabra como en su sentido estricto, desempeñan un papel, cuya importancia no ha sido hasta el momento suficientemente reconocida, en la causación de las enfermedades nerviosas y psíquicas, y además coadyuvan con aportaciones nada despreciables a la génesis de las más altas creaciones culturales, artísticas y sociales del espíritu humano”.

Del mismo modo, Freud explica las características de personalidad del hombre y de la mujer a partir de factores congénitos vinculados con la sexualidad. En la evolución de la sexualidad infantil, considera tres fases, y a cada una de ellas le corresponde una polaridad sexual. La primera se caracteriza por la antítesis sujeto-objeto, siendo el objeto el pecho materno; en la segunda, que comienza con el descubrimiento de los genitales por parte del niño, predomina la antítesis: genitales masculinos - castración. En esta etapa, el niño descubre que hay una diferencia anatómica entre varones y mujeres, que consiste en la "falta" de pene en la niña.

Aproximadamente en la pubertad, el niño puede comprender que la mujer posee genitales propios, a pesar de ser distintos a los del hombre. Es así como identifica a la vagina, la cual, sin embargo, es reconocida como "albergue" del pene. En esta etapa, la antítesis es la de masculino-femenino. Lo masculino se caracteriza por simbolizar al sujeto, en el cual encontramos la actividad y la presencia del pene; lo femenino, en cambio, simboliza al objeto, en el cual encontramos la pasividad y la vagina, sentida, en definitiva, como ausencia y albergue del pene.

<sup>66</sup> Freud, Sigmund (1943) Introducción al Psicoanálisis, en Obras completas, Buenos Aires, Americana.

Esta diferencia anatómica entre varones y mujeres es vivida por ellas como una castración. A partir del sentimiento de la falta de pene, surgirán en la niña frustraciones y sentimientos tales como la envidia y los celos, y posteriormente, características mentales que le son propias, tales como el masoquismo, la pasividad y un limitado sentido de justicia. Por consiguiente, el desarrollo de la personalidad de la mujer se encuentra condicionado por ese primitivo descubrimiento. La niña primero, luego la joven y más tarde la mujer, deberán "compensar" la falta de pene. De allí que las características psicológicas que posee sean una respuesta a esa "falta". De allí también que la mujer esté más predispuesta a la neurosis y a la histeria que el hombre.

El rencor que siente la niña ante su madre, la inclinación hacia el padre y el deseo de ser madre, implican un reproche y una necesidad inconciente de "compensar la falta de pene".

Tanto el varón como la niña sienten una inclinación hacia su progenitor de diferente sexo. Debido al temor de la castración, el niño reprimirá muy pronto esa inclinación, surgiendo en él un superyo muy fuerte. En cambio, la niña persistirá por más tiempo en su inclinación hacia su padre, ya que no opera en ella el temor a la castración, por cuanto vive la misma como un hecho consumado. Esto afecta la formación del superyo, y por ende, las características mentales de la mujer.

Como señala Viola Klein (1965), hay "tres posibles líneas de desarrollo psicológico que se producen como reacción al sentimiento básico de la deficiencia orgánica de la mujer. Una conduce a la feminidad normal, es decir a la reconciliación con el papel sexual asignado, a la aceptación de la pasividad que, en la doctrina de Freud, es constitucionalmente correlativa de aquél, y al deseo de ser madre. En casos menos favorables, el triste descubrimiento de la castración puede llevar a inhibiciones sexuales y a neurosis o terminar en una modificación en el sentido de complejo de masculinidad"<sup>67</sup>.

Freud intenta rastrear los orígenes de esta situación, que se caracteriza por la aceptación por parte de la niña de la civilización patriarcal. En *Tótem y Tabú*, la explica por medio "del mito del padre totémico asesinado por una pandilla de hermanos celosos que después comparten equitativamente a las mujeres. Entonces, para Freud la civilización es, según su propia definición, patriarcal, el poder de las mujeres (el matriarcado) es precivilizado, pre-edípico"<sup>68</sup>.

Como vemos, el comportamiento de varones y mujeres deriva de sus diferencias anatómicas. Es así como el papel de la mujer en la sociedad está predeterminado por su deficiencia orgánica, que es compensada por medio de la maternidad.

<sup>67</sup> Klein, V., Op. cit., pág. 140.

<sup>68</sup> Mitchel, Juliet (1975) *Psicoanálisis y feminismo*, Barcelona, Anagrama, pág. 373.

En este sentido, Freud por un lado, "contribuyó a constituir una nueva forma de subjetividad, elaboró un nuevo lenguaje para la racionalización profunda de la mente y del comportamiento, fue una ayuda de la filosofía, de la sociología, de la psicología, del derecho, del campo entero de las ciencias humanas, en una fase en que éstas asumen un papel fundamental en la nueva sociedad de masas". (Martino y Bruzzese, 2000: 360), y por otro, continuó con la tendencia de la época "a buscar en los factores congénitos y constitucionales la clave de lo que se consideraba como el tipo características de la personalidad femenina" (Klein, 1965: 136).

### 3.1.2.4 *La perspectiva religiosa: la mujer en las encíclicas papales*

Entre las diversas perspectivas que aluden a la situación de la mujer en esta época, está también la religiosa. La religión constituye un ámbito de gran importancia en cuanto a las ideas que sustenta acerca del papel de la mujer en la sociedad debido a la naturaleza normativa de las mismas y al amplio sector al que se dirige. Si bien ese conjunto de ideas no constituye una teoría, sí compone un cuerpo orgánico doctrinario al que consideramos necesario referirnos brevemente, en el cual nos limitaremos a las ideas sustentadas por la Iglesia Católica. Si bien la influencia que el pensamiento aristotélico tomista tuvo en la concepción del mundo y de las definiciones entre los sexos dieron paso a nuevos argumentos, la Iglesia Católica siguió ejerciendo una gran influencia entre sus fieles. Veremos qué dicen los Encíclicas papeles del período.

En la Encíclica *Rerum Novarum*, León XIII (1891) hace referencia al trabajo de la mujer, destacando que ella está destinada por la Naturaleza a los trabajos domésticos, son garantía de la "honra" de su sexo.

También Pío XI, en sus Encíclicas *Divini Illius Magistri* (1929), *Casti Connubii* (1930) y *Quadragesimo Anno* (1931), se ocupa del papel de la mujer en la familia, afirmando que el mismo está constituido por el ámbito del hogar y de las ocupaciones domésticas. El trabajo de la mujer fuera del hogar "es un abuso nefasto que hay que hacer desaparecer a toda costa.... (y).... se trata de una forma de corrupción del espíritu de la mujer y de la dignidad maternal, de un trastorno de la familia, ya que si la mujer desciende de su puesto verdaderamente real al que fue elevada por el Evangelio en el interior de los muros domésticos, pronto se verá reducida a la antigua servidumbre y se convertirá en lo que fuera entre los paganos, en un mero instrumento para su marido"<sup>69</sup>. Además, aclara que sobre "el orden que debe guardarse entre el marido y la mujer, sabiamente

<sup>69</sup> Citado por Sullerot, E.: op. Cit..

enseña nuestro predecesor, León XIII... el varón es el jefe de la familia y cabeza de la mujer"<sup>70</sup>, y es el representante de Dios en la tierra.

Pío XII va más lejos aún, en su Alocución a los participantes en el primer Congreso italiano sobre el trabajo femenino (1945), cuando afirma que el sentido de la doctrina social de la Iglesia reclame un salario más digno para el obrero es que el mismo permitirá que la "esposa y madre se restituya a su propia vocación, en el seno del hogar doméstico.." (ya que)... "la industria, con su prodigioso desarrollo, ha acarreado una transformación sin precedentes en la historia de la civilización humana: se ha apropiado de una parte considerable de los trabajos domésticos que correspondían naturalmente a la mujer, e inversamente, ha obligado a muchísimas, a un sin número de mujeres, a abandonar el hogar doméstico para trabajar en los talleres, la administración y las oficinas"<sup>71</sup>.

También pide a las mujeres, en su alocución a las dirigentes femeninas de la Acción Católica italiana (1945) que reflexionen acerca de los beneficios, tanto morales como económicos, que redundan de su presencia en el hogar, ya que el dinero que ganan fuera de su casa es fácilmente derrochado en gastos superfluos.

Como vemos, el papel que la Iglesia Católica asigna a la mujer en sus Encíclicas y alocuciones papales en el período considerado es clara: la mujer es madre, y las tareas que le son propias son las domésticas. Su lugar dentro de la familia es el de subordinación, y este papel le ha sido asignado, tanto por la Naturaleza como por Dios. La autoridad de la familia es el padre, que es el representante de Dios en la tierra.

Es posible, entonces, hablar de una "naturalización", tanto del papel de la mujer como de las relaciones de autoridad dentro de la familia, y de un "ordenamiento" divino, que tienen un carácter normativo.

Las ideas acerca del trabajo de la mujer y de su papel en la sociedad que encontramos en las Encíclicas papales analizados se basan en la concepción aristotélico-tomista y de familia patriarcal, y son coherentes con una ideología que intenta, como ya hemos señalado, reestablecer un orden que se desplomaba.

---

<sup>70</sup> Citado por Wainerman, Catalina (1979 b); La mujer y el trabajo en la Argentina desde la perspectiva de la Iglesia Católica, Cuadernos del CENEP N° 16.

### 3.1.3 La “naturalización” de las ideas que justificaron la discriminación femenina

Las ideas sobre la naturaleza femenina y el rol de la mujer que justificaron su discriminación que hemos expuesto, constituyeron sistemas de ideas más o menos organizados, que expresaban qué debían hacer y cómo debían ser hombres y mujeres. El hecho de estar basadas en argumentos filosóficos, teológicos o “científicos” las hacía incuestionables. Las cosas eran de esa manera porque la esencia femenina, Dios, o la naturaleza así lo determinaron. Por lo tanto, quien no asume su destino se considera desviado/a o merece castigo.

Estas ideas fueron transmitidas de generación en generación, adquirieron status de conocimiento y de verdad absolutos, y se acudía a ellas para definir el propio comportamiento y categorizar el de otras personas. Constituyeron ideas dominantes durante siglos, y fueron la base de los estereotipos<sup>72</sup> de hombre y de mujer.

Sin embargo, también se desarrolló durante siglos, una crítica a la subordinación de las mujeres. Trataremos esa crítica en el próximo punto.

### 3.2 La crítica a la subordinación de las mujeres y el feminismo

“Dado que los historiadores pertenecen al sexo masculino, rara vez se dignan a registrar las grandes y nobles acciones realizadas por las mujeres, y cuando de ellas dan noticia, lo hacen añadiendo esta observación: las mujeres han actuado situándose por encima de su sexo”.

Mary Astell, 1705

La crítica a la subordinación de las mujeres tenía un objetivo diferente. No era su intención justificar un orden dado, sino por lo contrario, subvertirlo. Por lo tanto, no tiene status de conocimiento dominante sino que se trata de colarse entre pequeños intersticios, avanzar hasta donde es posible. Implica diferentes niveles de conciencia y crítica.

Passeron (1983) afirma que “si toda estructura social se define por un sistema de diferencias (económicas, políticas, simbólicas) entre grupos, y define en consecuencia un sistema de relaciones desiguales entre esos grupos, las estrategias de los grupos favorecidos que se orientan en cada generación en función de la renovación de sus diferencias sociales positivas, disponen de más

<sup>71</sup> Kanapa, Jean: La doctrina social de la Iglesia, Ed. Diáspora.

<sup>72</sup> Los estereotipos adjudican a priori características que se consideran apropiadas para uno u otro sexo.

medios, más información, más movilidad que las estrategias inversas (de movilidad social, de igualamiento de las condiciones o de subversión del orden) llevadas a cabo por los grupos desfavorecidos que intentan escapar a sus oportunidades sociales”.

Las mujeres constituyeron (y constituyen aún) en todas las culturas y las clases, en todas las razas, aún considerando las “diferencias” que “cada” mujer puede tener respecto de otra, un género desfavorecido. Al decir Bourdieu (2000), un género dominado. “La preeminencia universalmente reconocida de los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológica y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos. Dichos esquemas, construidos por unas condiciones semejantes y por tanto, objetivamente acordados, funciona como matrices de las percepciones- de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad-, trascendentales históricos que, al ser universalmente compartidos, se imponen a cualquier agente como trascendente. En consecuencia, la representación andrócentrica de la reproducción social se ve investida por la objetividad del sentido común, entendida como consenso y dóxico, sobre el sentido de las prácticas” (Bourdieu, 2000: 49). Y como género dominado, además de estar atrapadas en las relaciones de poder y de dominación, aplican al conocimiento de la realidad “...unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico” (Bourdieu, 2000: 49). Por lo tanto, sus estrategias de subversión del orden no se movían ni se mueven en el mismo plano que la de los hombres.

Por eso, en la historia de esta crítica pueden distinguirse diferentes momentos: una primera etapa en la que se confunde con la historia de mujeres concretas, excepcionales, que lograron ocupar espacios que no les estaban permitidos a las mujeres, y que con su accionar se enfrentaban a los estereotipos dominantes sin expresar argumentos que reclamaran por sus derechos. Ellas supieron aprovechar los intersticios que el sistema de la época les dejaba, avanzando hasta donde les era posible. Pueden denominarse feministas por cuanto “feminismo y feministas son términos usados para connotar ideas que invocan la emancipación de la mujer, los movimientos por los que han intentado lograrla y los individuos que sostienen esa meta” (Offen, 2000, traducción propia).

Lo que se conoce como “cuestión de la mujer” se desarrolló con fuerza a partir del siglo XVIII y refiere a demandas que involucran a la mujer como género y no a reivindicaciones particulares.

De este modo, “la campaña para el fin de la subordinación de la mujer al hombre que llamamos feminismo es un continuo, recurrente y duradero proyecto, ... precede al concepto mismo

de feminismo<sup>73</sup> y no empezó como muchos afirman,<sup>3</sup> con la revolución francesa o la revolución industrial, sino que puede ser localizada en tempranas culturas o en la literatura francesa de la "querrela de las mujeres" (Offen, 2000; traducción propia). Para la autora, fueron el desarrollo de la cultura impresa, el incremento de la literatura y el nacimiento de un amplio público lector en el temprano período moderno lo que permitió que el feminismo encontrara posibilidades de expresión y de acción.

Es preciso destacar entonces que tanto la naturaleza de las demandas específicas como el hecho de que éstas no implicaran un movimiento feminista importante antes de la presencia de estos factores muestra más limitaciones de los diferentes contextos que de las mismas mujeres (u hombres), que desde posiciones singulares planteaban reclamos específicos<sup>74</sup>.

En la antigüedad, las mujeres jugaban un importante rol en las religiones politeístas y en la literatura. Muchos personajes míticos femeninos asociaban a las mujeres con el mundo religioso y en él tenían un lugar central: recordemos a Atenas, la diosa de los mil saberes, diosa de los filósofos, a Antígona, heroína de Sófocles, quien se opone a las leyes y al deber de las mujeres de obedecer a los hombres (deber que le es recordado por su hermana Ismene), violando un decreto que prohibía la sepultura de su hermano.

Hubo varias mujeres que accedieron a un tipo de conocimiento considerado masculino y desde ese lugar, algunas de ellas, como Aspasia, en Atenas, supieron alentar a otras "a ejercitar su mente para ser algo más que esposas y madres" (Lemoine, 1986).

Se destacaron también las curanderas o mujeres médicas de la Antigua Grecia. "Según el esquema aristotélico, la medicina, aún siendo ciencia de causas, no era ciencia de los principios primeros pero era un arte digno de todo respeto. La herborista Artemisia y la médica Agnodice (siglos IV, III a.c.), lograron ejercerla con algún obstáculo por parte de los hombres" (Martino y Bruzzese, 2000: 40). Acudían al consultorio de Agnodice un número importante de mujeres. En ese momento, las leyes atenienses no permitían el ejercicio de la práctica médica por mujeres, por lo que, ante la protesta de los practicantes varones, Agnodice fue citada a la corte de Aerópago. La defensa que hicieron sus pacientes y ella misma, llevó a que se aceptara la práctica de la medicina en las mujeres.

<sup>73</sup> Offen (2000) afirma que la primera persona que utilizó el término feminista fue Hubertine Auclert, defensora del sufragio femenino francés. Lo hizo para describirse a sí misma y a las asociadas, en el periódico *La Citoyenne*, Francia. Suele considerarse a Fourier como el inventor de la palabra feminismo (1772-1836).

<sup>74</sup> Esta línea argumental es la que me permitirá sostener la tesis de que las primeras universitarias desarrollaron tempranamente una línea de preocupación teórica y práctica que podemos considerar un antecedente de los estudios de educación y género (véase capítulo 4).

“El período helenístico que data, como se sabe, desde el 323 a.C., año de la muerte de Alejandro Magno, al 300 a.c, año de la ocupación romana en Egipto, fue una época de notable protagonismo de las mujeres, sobre todo en el campo político y económico, gracias a una legislación más favorable que en los siglos precedentes... más allá de los personajes célebres que inauguran una tradición de poder femenino que continuará en la Roma imperial, en el período helenístico se formó una burguesía femenina que ejercía un notable poder económico y que gozaba de no despreciables privilegios” (Martino y Bruzzese, 2000: 41). Las mujeres tuvieron acceso a la instrucción, por ejemplo, a la Escuela de Epicuro.

En ese contexto, Hipatia de Alejandría pudo desarrollar una importante influencia y prestigio en la vida social y política de la época. Hipatia está incluida en el Diccionario Filosófico de Voltaire y su figura empieza a cobrar interés en la Europa del siglo XVIII. Hija del matemático Teón, era una mujer erudita que constituía una gran autoridad en la Alejandría de su época y que enseñaba Filosofía a una gran cantidad de jóvenes, que formaron un importante círculo alrededor de ella. “Según Molinaro, percibe que se acaba la época en que se permite a las mujeres pensar y alcanzar un nivel de erudición que las hace superiores a los hombres; ella misma era superior a su padre y a su marido Isidoro”(Dzielska, 2004: 31). Para este autor, según relata Dzielska, la suerte de Hipatia, asesinada por un grupo de monjes, “será la suerte de las mujeres en tiempos del cristianismo, en los cuales Hipatia no tiene deseos de vivir”. Más adelante, sus asesinos (cristianos), limitarán toda libertad de pensamiento y ofrecerán a las mujeres un nuevo modelo de conducta basado en la sumisión y desprovisto de todo placer.

Recordemos que en la antigua Roma, cuya cultura ha estado influida por la civilización grecoalejandrina y por el cristianismo, las niñas romanas, incluso de las clases inferiores, frecuentaban las escuelas elementales públicas antes de casarse; en cambio si pertenecían a familias acomodadas o aristocráticas tenían un preceptor particular. En el acceso a la cultura, el origen de la familia era determinante para la mujer romana: todas las mujeres cultas de las que tenemos noticia eran hijas o mujeres de intelectuales. En el siglo I d.C, las mujeres romanas conocieron un período de notable auge económico y tuvieron acceso a numerosos oficios, algunos de ellos de gran contenido cultural: fueron educadoras, secretarias, libreras, médicas, artistas (además de comerciantes, artesanas, obstetras). Sin embargo, posiciones de igualdad con el hombre, cuando no de verdadero y auténtico privilegio jurídico y político, correspondían sólo a un restringido círculo de mujeres aristocráticas (Martino y Bruzzese, 2000).

Tal vez eso explique en parte que desde épocas tempranas, las mujeres hayan accedido a la medicina, y que sea a esa la carrera donde ingresaron las primeras universitarias (véase capítulo 4).



La medicina era “una profesión tradicional que estaba ligada a los antiguos métodos de las matronas o las herboristas campesinas, pero gracias a la escuela de Galeno (n 130 d.c.), ésta alcanzó un buen nivel científico” (Martino y Bruzzese, 2000: 52). Sorana de Efeso (98-138 d.C) escribió sobre obstetricia y ginecología y Cleopatra y Aspasia, fueron médicas que, no sólo ejercieron la Medicina en la Antigüedad, sino que también escribieron tratados de Ginecología y Obstetricia.

El cristianismo cambió la imagen de la mujer ya que, si bien la marcó con la culpa del pecado original de Eva, le otorgó una misión moral, que consistía en transmitir el mensaje de Dios. Esta imagen tenía carácter prescriptivo: o llevaba una vida “digna” o era marginada por la sociedad. Muchas mujeres encontraron en los conventos instrucción y espacio para la lectura y la escritura. Uno de los casos más conocidos fue el de Hildegarda de Birgen, que estudió y llegó a escribir obras científicas importantes, convirtiéndose en una persona de prestigio.

El hecho de que los conventos se transformaran en un espacio de estudio para las mujeres provocó que, a fines de la Edad Media, fueran clausurados en Alemania y en Inglaterra.

A partir del siglo XV comienza a producirse, aunque de un modo esporádico, un cambio, ya que cada vez más las mujeres no se contentaron con ocupar espacios masculinos, sino que comenzaron a reclamar por la igualdad de ambos sexos, rebatiendo argumentos filosóficos y religiosos e incorporando tempranamente argumentos socio culturales. A su vez, las demandas empezaban a referirse a la mujer como género, en vez de tratarse de demandas específicas.

### **3.2.1 La incorporación de argumentos socioculturales**

La incorporación de argumentos socioculturales por parte de las mujeres implicó el reconocimiento del papel que jugaba la educación en la subordinación femenina, pero constituyó un proceso lento.

A principios del siglo XV, la veneciana Christine Pizan, autora del libro “La ciudad de las mujeres”, destacó la acción pedagógica de la mujer, tanto en la familia, como en la sociedad.

Recién un siglo después, la francesa Louise Labé demandó el acceso de las mujeres al estudio y la ciencia. Y tuvo que pasar otro siglo para que otra mujer, de nuevo en Venecia, se dispusiera a rebatir los argumentos contra la inferioridad de la mujer. Lucrecia Marinelli, utilizando el argumento de la razón, invoca a filósofos como Platón, Diógenes, Laercio y Plutarco, para fundamentar la igualdad física y metafísica de la mujer respecto del hombre. La autora discute los mitos que se utilizaron a lo largo de la historia y que refieren a las mujeres (las Amazonas, las

guerreras, el matriarcado), y rescata a las que fueron protagonistas de la historia<sup>75</sup> para mostrar no sólo la igualdad, sino también la excelencia femenina en el campo intelectual.

En las Universidades de Padua y de Bologna, algunas pocas mujeres habían logrado ingresar, no sólo como alumnas, sino como profesoras (Véase Capítulo 4). En esas ciudades italianas, se produjo en ese siglo un debate sobre la mujer, que se dio en Francia un siglo más tarde.

Otro fenómeno importante por ese entonces fue la aparición de los salones en Francia, que eran reuniones que se celebraban a iniciativa, la mayoría de las veces de mujeres, que ponían a disposición sus hoteles (palacios), con el objeto de discutir sobre temas culturales y filosóficos. En esas reuniones “se consolidaban las nuevas corrientes culturales y se abrían las puertas del protagonismo intelectual a las mujeres cultas” (Martino y Bruzzese, 2000: 144).

Algunos de estos salones se transformaron en un espacio intelectual, en el cual se discutían las ideas de la época. Uno de los más importantes fue el Hotel Rambouillet, que influyó en gran medida en el logro de una mayor consideración hacia las mujeres. En esta época se publicaron varias obras que ensalzaban la figura femenina (una de las más destacadas fue *El círculo de las mujeres sabias*, de Jean Le Forge, publicada en 1663).

Se considera a Madeleine de Scúderly como la persona que originó el preciosismo, que fue “un fenómeno complejo que se presenta al mismo tiempo como un modelo de comportamiento, una corriente literaria, un movimiento de ideas y un movimiento sobre todo femenino que afronta temas que van más allá del ámbito de la cultura para cambiar la costumbre de una sociedad” (Martino y Bruzzese, 2000: 148). La mujer se convirtió en la protagonista de la vida mundana de Francia, pero también del espacio cultural e intelectual. Este cambio abrió el camino para que, en el siglo XVIII, floreciera el debate sobre la cuestión de la mujer. Para algunos autores, las preciosas constituyeron un antecedente del feminismo. Muchas de las preciosas iniciaron una intensa campaña contra el matrimonio<sup>76</sup>, al que consideraban una “servidumbre perpetua”. Argumentaban que las mujeres tenían derecho a decidir su vida, ya sea divorciándose cuando no eran felices en el matrimonio, o teniendo la libertad de vivir en pareja sin estar casadas y de elegir el número de hijos.

Entre las que estaban a favor de “tener un enamorado sin tener un marido” estaba Madeleine de Scudery, escritora de varias novelas, ganadora del premio a la elocuencia de la Academia Francesa y estudiante de la Universidad de Padua.

Paralelamente al preciosismo, se dio un fenómeno importante para el protagonismo femenino, que fue el intercambio de ideas, generalmente epistolar, entre mujeres cultas e inteligentes con

<sup>75</sup> Este rescate es lo que harán más tarde los feministas.

filósofos de gran prestigio. Recordemos el intercambio entre Galileo Galilei (1564-1642) y la duquesa de Toscana, Cristina de Lorena (1565-1636), durante el año 1615 y el de René Descartes<sup>77</sup> (1596-1650) con la princesa Isabel de Bohemia (1618-1680), entre los años 1643 y 1649. Descartes dedicó su obra: *Principios de Filosofía* (1644) a la princesa de Bohemia.

Hacia fines del siglo XVII, el preciosismo estaba perdiendo su influencia y el interés de las mujeres por la ciencia y por el reclamo por la situación femenina se hizo más importante. Muchas mujeres empezaron a estudiar y a criticar en algunos casos a los grandes filósofos y a las teorías de la época que les parecían cuestionables.

En 1692, una discípula de Montaigne, Marie le Jars de Gournay escribió el libro de "Igualdad de hombres y mujeres", en el cual atacó los argumentos sobre la inferioridad femenina y demandó educación para las mujeres ya que, para ella, el tipo de educación que recibía la mujer era culpable de las desigualdades entre ambos sexos. Sin embargo, de Gournay consideraba que la igualdad no se lograría sólo porque la mujer imitara al hombre y aclaraba que ésa no era la mejor opción, como tampoco lo es para muchas feministas en la actualidad (Offen, 2000).

Hacia fines del siglo, en 1673, Francois Poilland de la Barre, escribió el famoso libro: "De l'egalite des deux sexes", en el que afirmó que "la mente no tiene sexo." Este argumento despertó, a lo largo de los siguientes siglos, un debate que tuvo como eje el acceso de la mujer a la educación formal y más tarde a la universitaria.

La cuestión de la educación femenina se tornó un aspecto clave. Kapelli (2000) afirma que en "la mayoría de los países europeos, la reivindicación pedagógica precede a todas las otras reivindicaciones feministas" y fue un punto central del debate.

En Inglaterra, Astells escribió en 1694 la obra: "A Serious Proposal to the ladies for the advancement of their true and greater interest, by a lover of her sex". En ella, la autora argumentó por el derecho de las mujeres al acceso a la cultura y a la educación y propuso la formación de una comunidad espiritual femenina con el objetivo de lograr lazos solidarios, cultivar el intelecto y acceder a la libertad de elección. Mary Astells<sup>78</sup> formó un Club de Mujeres, con intereses intelectuales y caritativos.

Este cambio en el nivel de conciencia de la problemática femenina, del que participaron exponentes de ambos sexos, posibilitó que a partir del siglo XVIII, la cuestión de la mujer gane espacio y como afirma Offen (2000), se sitúe en el centro del debate.

<sup>76</sup> Por esa época, la opción de las mujeres de la burguesía seguía siendo el convento o un matrimonio, que la mayor parte de las veces era decidido por el padre.

<sup>77</sup> Descartes dedicó su obra: *Principios de Filosofía* (1644) a la princesa Isabel de Bohemia

<sup>78</sup> Es la autora del epígrafe con el que empieza este punto.

### 3.2.2 El Iluminismo y la querrela de las mujeres. La cuestión de la mujer y la educación

El Iluminismo merece un apartado especial en nuestra tesis por cuanto “constituyó un complejo abanico de ideas y personalidades que caracterizó a la vida intelectual europea de mediados del siglo XVIII” (Martino y Bruzzese, 2000), con expresiones específicas en diferentes países y en el cual el debate sobre la cuestión femenina ocupó un lugar privilegiado.

Como hemos visto en los dos puntos anteriores, no se trataba de un tema novedoso; sin embargo en este período adquirió un fuerte impulso, de tal modo que Offen (2000) afirma que el Iluminismo fue feminocéntrico.

La cuestión de la mujer o la querrela de las mujeres, o la polémica de los sexos, fue un aspecto clave del Iluminismo. Hombres y mujeres de la época discutieron los argumentos sobre la inferioridad física, psíquica y moral de la mujer, así como su discriminación en la educación, en las leyes y en todos los ámbitos de la vida social y política. Atacaron los argumentos religiosos, filosóficos, biológicos y pretendidamente “científicos”, que justificaban la subordinación de la mujer y opusieron nuevos argumentos (históricos, sociológicos, antropológicos, científicos) en los que la educación o la costumbre tenían un peso crucial.

Tres aspectos fueron claves del pensamiento iluminista: 1- el pensamiento religioso: si bien en el período hubo una crítica a los argumentos religiosos, llegando en algunos casos al ateísmo, también hubo un renacimiento de la cultura religiosa; 2- el pensamiento científico, que utilizaba el método de Galileo y de Newton, basado en la formulación de leyes a partir de procedimientos inductivos y se proponía superar el pensamiento mágico y religioso y 3- el aspecto político, que implicaba una ruptura con el absolutismo monárquico y que tenía fuertes raíces en el derecho natural.

“Estas tres directrices de trabajo intelectual en la edad de la Ilustración hallarán sus equivalencias en el plano de las ciencias humanas. En el siglo XVIII, una pluralidad de lenguajes y de disciplinas forjó una imagen nueva del hombre, una imagen plural, compleja y problemática, irreductible ya al esquema metafísico que prevalecía aún en Descartes y Spinoza.

Los viajes y los investigadores geográficos, los estudios de fisiología y de medicina, los estudios históricos, jurídicos y sociológicos movilizaron todo un abanico de lenguajes en torno al tema de la identidad del hombre y de la sociedad humana. El conjunto de disciplinas de la filosofía práctica (moral, derecho,

economía, política) toma la delantera a las tradicionales disciplinas de la filosofía teórica como la lógica y la metafísica (Martino y Bruzzese, 2000: 186, 187).

En este contexto, mientras científicos y filósofos intentaban formular nuevos argumentos más remozados a los tiempos modernos, para el viejo problema de la subordinación femenina, otros libraron una batalla, y no sólo desde el plano de las ideas, sino también desde los hechos: decidieron no sólo reclamar derechos, sino también ejercerlos. Al decir de Offen (2000), ellas reclamaron el desarrollo moral, espiritual, intelectual de las mujeres como individuos, como metas en el discurso por sus derechos; la revalorización de los “valores femeninos” como el sentimiento y la emoción, al tiempo que reclamaban la racionalidad para sí mismas y revalorizaron la importancia estratégica de su lugar en la familia (en la crianza de los niños y como compañeras de los hombres) para el proyecto de civilización.

Como ya hemos visto en el punto anterior, en el siglo XVIII las mujeres habían sido las protagonistas de la vida social, cultural e intelectual de los salones franceses y algunas de ellas habían intercambiado ideas a través de cartas con personalidades de la época.

El acceso a la lectura y a la escritura por parte de las mujeres, “el nacimiento de un amplio público lector en el temprano período moderno, posibilitó la acción política” (Offen, 2000, traducción propia) de las mujeres, las que ya no se contentaron sólo con reclamos.

Si las preciosas del siglo XVII habían iniciado una crítica al matrimonio, argumentando que la mujer casada era sólo una esclava del marido, en este siglo la crítica se hizo más fuerte y se focalizó en que la mujer casada carecía de derechos sociales y políticos. Esto se enlazaba con otro reclamo de la época: el derecho a la ciudadanía.

Hacia principios del siglo XVIII, y siguiendo la moda que las preciosas habían impuesto en el siglo anterior, la marquesa de Lambert (1647-1733) instalaba, al quedar viuda y con una enorme fortuna, un salón al que concurrieron importantes figuras de la filosofía y de la ciencia, como Montesquieu y Fenelon. Este salón era tan importante que en él se discutía y muchas veces se decidía, quiénes serían aceptados en la Academia de Ciencias de Francia.

Madame de Lambert publica varias obras, entre las que se destacan “Nuevas reflexiones sobre las mujeres” (1727), “Consejos de una madre a su hijo” (1726) y “Consejos de una madre a su hija” (1728). La autora se esgrime argumentos contradictorios, ya que mientras critica a los hombres porque prohíben a las mujeres al estudio de las ciencias y las artes, recomienda a su hijo llevar las riendas del mundo, mientras a su hija le aconseja refugiarse en su mundo interior, lejos de los peligros que le acecharán en el exterior.

Por su parte, Madame d'Épinay, a cuyo salón asistían personalidades como Rousseau y Diderot, también escribió un libro con el objeto de dar a su hija consejos referidos a su educación. Esta mujer mantenía correspondencia epistolar con el Abate Galiani, con el que se atreve a opinar sobre temas que, según ella misma afirma, no sería capaz de confesar en sociedad. En la carta del 14 de marzo de 1772, critica un libro escrito por Thomas sobre las mujeres. “porque carece de conclusión y al finalizar de leerlo, no puede saberse qué piensa el autor”, y discute el argumento del autor, que atribuye a la naturaleza lo que se debe a la educación y a la sociedad. En esa carta dice lo siguiente:

“Poned en las instituciones y en la educación de las mujeres el mismo prejuicio de valor y habrá mujeres valoradas como hombres, puesto que hay cobardes entre ellos a pesar de lo que comúnmente se piensa y que al número de mujeres valerosas es tan grande como el de los hombres cobardes.

Es indudable que los hombres y las mujeres son de la misma naturaleza y constitución. Prueba de ello es que las mujeres salvajes son tan robustas y ágiles como los hombres, la debilidad de nuestra constitución y de nuestros órganos pertenece ciertamente a nuestra educación y es una consecuencia de la condición que se nos ha asignado en nuestra sociedad. Puesto que los hombres y las mujeres son de la misma naturaleza y constitución, son susceptibles de los mismos defectos, de las mismas virtudes y de los mismos vicios”. (M. d'Épinay, citada por Martino y Bruzzese, 2000: 84, 85).

El argumento de Madame d'Épinay, en esta crítica a Thomas, es sociocultural. Incluso la autora utiliza “los términos género masculino y género femenino, insistiendo en que no se refería sólo a la gramática sino a la socialización” (Offen, 2000, traducción propia).

Años más tarde, Montesquieu escribe el “Espíritu de las leyes” (1748), en el cual analiza la situación de las mujeres en diferentes formas de gobierno. En la monarquía, las mujeres están sujetas a muy pocas restricciones, mientras que en los gobiernos despóticos son objeto de lujuria, de servidumbre. En los gobiernos republicanos son libres legalmente, pero están restringidas por las costumbres.

Indudablemente, la cuestión femenina estaba tomando otro cariz: ya no se trataba de analizar las causas de la subordinación de la mujer y de plantear razones inmutables, sino que se trataba de analizar la influencia de factores sociales, sobre todo educativos. La consecuencia lógica de estos argumentos era que una educación diferente podría cambiar la situación de las mujeres en la sociedad. Por ese entonces, dos jóvenes habían logrado graduarse en una universidad: Laura Bassi,

que se había recibido de Doctora en Filosofía en la Universidad de Bologna en 1732 y Dorotea Erxleben, graduada en la Universidad de Halle con la tesis: "Examen de las causas que alejan a la mujer del estudio". Sin embargo, estas dos jóvenes fueron excepciones ya que el acceso sistemático de las mujeres a la universidad se dio en el siglo XIX (véase Capítulo 4).

Entre 1751 y 1772 se escribió una obra importante, dirigida por Diderot y co dirigida por D'Alambert: la *Encyclopedie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers*, publicada gracias al apoyo de Madame de Pompadour. En esa Enciclopedia hubo tres artículos dedicados a la mujer: *Mujer (Derecho Natural)*, escrito por el señor Caballero de Jaucourt; *Mujer (Antropología)*, de Abate Mallet y *Mujer (Moral)*, cuyo autor fue M. Desmahis.

El primero refiere especialmente al matrimonio y a la autoridad que conceden las leyes y la religión al marido. Sin embargo, el autor afirma que si bien, por regla general, esto es acertado, no siempre es lo correcto, ya que si

"Alguna mujer, persuadida de que posee mayor capacidad de juicio y de conducta o sabiéndose de fortuna o de condición más elevada que la del hombre que se presenta como su esposo ¿no debe ella acaso poseer, en virtud de la ley natural, el mismo poder que el marido en virtud de la ley del príncipe?"

El caso de una reina que siendo soberana por sí misma contrae matrimonio con un príncipe de rango inferior, o incluso con uno de sus súbditos, basta para demostrar que la autoridad de una mujer sobre su marido, aún en lo que concierne al gobierno de la familia, nada tiene de incompatible con la naturaleza de la sociedad conyugal".

En el segundo artículo: *Mujer (Antropología)*, el Abate Mallet discute los prejuicios que dicen que la mujer es un hombre frustrado y que es naturalmente débil, afirmando que "se ha descuidado tanto la educación de las mujeres en todos los pueblos civilizados que es sorprendente el gran número de éstas que se han destacado por su evolución y sus obras... quizás se atribuyó a las mujeres artes de virtud oculta como la superstición y la magia porque se reconoció que tenían más recursos intelectuales que los que se quería concederles". En estos dos artículos, aparece una crítica a la subordinación de las mujeres y se cuestionan los aspectos "naturales".

El tercer artículo: *Mujer (Moral)*, sin embargo, rescata las diferencias naturales entre ambos sexos y el rol asignado a la educación es negativo por cuanto ésta modifica las disposiciones naturales, cuando son "las diferencias de la naturaleza las que deberán repercutir en la educación".

Estas diferencias en una misma obra editorial son reflejo de los debates que se estaban dando sobre la cuestión femenina en la época y de la que cada vez más personas participaban, debates que

se hacen patente en las opiniones diferentes sobre la educación de las mujeres de Rousseau y de Helvecio, autores que publican, casi inmediatamente obras en las que el lugar de la mujer difiere considerablemente. En efecto, la primera edición de "Del espíritu", de Helvecio, es de 1587, mientras que Rousseau publica el "Emilio (o la educación)", cuyo último tomo se denomina "Sofía o la mujer", en 1761.

Para Helvecio, la igualdad del hombre y de la mujer es a priori, y este "a priori reside en la idea de que nada es dado al hombre por la naturaleza, que todo se adquiere, salvo por supuesto, la constitución de ser sensible, capaz de adquirir todo. De ello se deriva que originariamente, todos los seres humanos, con independencia del sexo o de las diferencias entre los pueblos, serán iguales. Helvecio no fundamenta esta identidad de los espíritus. Todos los hombres, todas las mujeres tienen, en condiciones normales, el mismo cerebro, por lo tanto la posibilidad física de acceder a los pensamientos más elevados" (Crampe Casnabet, 2000: 372). Helvecio explica las diferencias entre los seres humanos (incluidos los sexos), en aspectos sociales y políticos, entre los cuales la educación juega un rol fundamental, y reclama igual educación para ambos sexos.

No es lo que afirma Rousseau, para el cual mientras Emilio es capaz de alcanzar el conocimiento racional y el intuitivo, Sofía sólo puede ser educada para ser su compañera. Ella sólo se relaciona con el mundo concreto, mientras los hombres pueden conocer más allá; como señala Rousseau en el libro V: Sofía o la mujer, "la investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios, de los axiomas, de las ciencias, todo lo que tiende a generalizar ideas es ajeno a las mujeres: sus estudios deben referirse íntegramente a la práctica; a ellas les corresponde la aplicación de los principios que el hombre ha encontrado, y a ellas corresponde hacer las observaciones que conducen al hombre al establecimiento de los principios".

Sin embargo, a pesar de que el pensamiento de Helvecio y de Rousseau son diferentes en cuanto al tipo de educación que pueden recibir ambos sexos, ambos reconocen el papel de la educación en esas diferencias. Si para Helvecio las diferencias entre hombres y mujeres no son naturales y en cambio, sí lo son para Rousseau, la educación cumple un rol fundamental para cambiar las diferencias en un caso y para mantenerlas en otro.

Vemos cómo la educación pasa a tener un rol fundamental en los debates del siglo XVIII. D'Alambert, co director de la Encyclopedia, participa del debate afirmando que la "educación funesta, casi diría homicida" que los hombres prescriben a las mujeres, sólo las conduce "a fingir sin cesar, a ahogar todos los sentimientos, a ocultar todas sus opiniones y disfrazar todos sus pensamientos". Reclama instrucción para las mujeres, ya que "el género humano mejorará con la instrucción. Si los siglos instruidos no están menos corrompidos que los otros, ello se debe a que la



luz de la educación se ha distribuido de forma desigual, a que está restringida y concentrada en un número pequeño de intelectos... ; pero cuando la educación sea más libre de expandirse, más extendida y homogénea, experimentaremos sus efectos, dejaremos de mantener a las mujeres bajo el yugo y la ignorancia y ellas dejarán de seducir, engañar y gobernar a sus señores”.

El reclamo por la educación femenina se venía dando también en otros países. En Italia, donde las mujeres habían logrado acceder a las universidades y aún dar clases en ellas, también reclamaron por su derecho a la educación. Aretafila Savini había publicado en 1729 su “Apología a favor de los estudios de las mujeres” y Diamante Faini, en 1744 reclamó mayor presencia femenina en las ciencias.

En el siglo que estamos reseñando, no sólo Laura Bassi obtiene en 1732 el título de Licenciada en Filosofía en la Universidad de Bologna, sino que María delle Donne fue profesora de obstetricia en Bologna y Anna Manzolene estudiaba Astronomía en la misma universidad. Asimismo, la Universidad de Padua reservaba cinco vacantes a las mujeres. Otras se destacaron en las ciencias, cómo María G. Agnesi.

Hacia fines de siglo, la Revolución Francesa dio mayor impulso a la cuestión de las mujeres. Condorcet fue un acérrimo defensor de la igualdad entre los sexos y el acceso de las mujeres a la educación y a la ciudadanía. E autor insiste en que las diferencias entre ambos sexos es producto de la educación y destaca que “varias mujeres han ocupado cátedras en las más célebres universidades de Italia y han cumplido con gloria las funciones de profesor en las ciencias más elevadas sin que de ello resultara el más mínimo inconveniente ni la más ínfima reclamación”.

A su vez, la Revolución francesa también permitió que las mujeres fueran protagonistas, ya que muchas tomaron parte activa de ella. Algunas reclamaron igualdad de derechos para ambos sexos, diferenciando que la igualdad que la revolución postulaba se refería sólo a los hombres, entre ellas Olympe de Gouges, Théroigne de Mericourt y Madame Jordin. La primera escribió en 1791 la “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, en la que afirma que “la mujer nace libre y permanece igual al hombre en sus derechos”.

Ya en el período previo a la Revolución, mujeres anónimas habían reclamado en los “cuadernos de quejas del período revolucionario”<sup>79</sup>, la igualdad de derechos entre ambos sexos, la posibilidad de divorciarse y mayor educación. En ellas figura un proyecto de decreto anónimo, que con la intención de “corregir el más grande y universal de los abusos y reparar los daños de una injusticia de seis mil años”, postula abolir los privilegios del sexo masculino para que el sexo

<sup>79</sup> En 1789 se redactaron cuadernos de quejas en cada una de las reuniones mantenidas en Francia por los distintos estamentos sociales: burguesía y campesinos.

femenino goce de las mismas ventajas, derechos y honores que el sexo masculino. En él se señala “que el género masculino ya no será más nombrado, incluso en la gramática como el sexo más noble puesto que todos los géneros, todos los sexos y todos los seres deben ser igualmente nobles”. El uso del término género, en este texto, alude no sólo a su uso en la gramática.

Estamos en presencia de un nivel de conciencia y de reclamo por parte de las mujeres que supera el de la petición individual y habla a todas luces de la mujer como género.

La cuestión de la mujer, en esa época, excedía el territorio francés. En Inglaterra, en 1792 Mary Wollstonecraft publicó “Vindicación de los derechos de la mujer”, a un año de que Thomas Paine publicara “Derechos del hombre”. “Se trata de un libro que se inscribe plenamente en la literatura política filosófica del período revolucionario, entre la declaración de la Independencia americana y la Declaración de los Derechos francesa. Al igual que proponía Olympe de Gouges en aquellos años, Mary Wollstonecraft trataba de situar las instancias de liberación y de igualdad social y política de las mujeres en el contexto del programa general de los Derechos del Hombre” (Martino y Bruzzese, 2000: 220).

Wollstonecraft también atribuye a la educación la desigualdad entre los sexos. Denuncia que la educación que se brinda a las mujeres se basa en libros escritos por hombres. Otro aporte importante es que la autora no pretende hablar de la mujer, sino que le interesa dar “una visión separada de los diferentes estratos de la sociedad y del carácter moral de las mujeres de cada uno de ellos”. De este modo, su contribución a la causa femenina va más allá de un reclamo hacia la mujer en su globalidad o en abstracto; sino que considerará también las diferencias. Vemos cómo, a lo largo del siglo XVIII y aún antes, las mujeres utilizaron argumentos y estrategias que utilizarán con posterioridad las feministas.

A fines de siglo aparece en Venezia el texto “La causa de las mujeres” (1797), firmado por la ciudadana I. P. M. En él también encontramos argumentos que serán retomados por las feministas. Habla de “la diferencia de los sexos y la igualdad de las naturalezas”, ya que “exceptuadas pues, las potencias generadoras, y todo lo que con ellos tiene relación obligada, el hombre y la mujer son, por naturaleza, igualísimos en todo lo restante”. La autora va más allá y afirma que, al ser creada la mujer después que el hombre es más perfecta que él ya que “el autor de la naturaleza” creó gradualmente las cosas más perfectas y siempre lo que creó en último término es más perfecto que lo que creó antes, con lo que, al crear última a la mujer, nos dio una lección de verdadera filosofía.

Un tratamiento especial en esta breve historia merece Estados Unidos ya que, como veremos en el próximo capítulo, fue el país donde se inició el ingreso de las mujeres a la universidad. Al desembarcar los ingleses en América en 1607, fundaron Virginia. Los primeros colonos fueron

protestantes separatistas. Con el desarrollo de esta colonia inglesa, se desarrollaron en América diversas sectas que, si bien diferían en sus ideas religiosas, compartían la “concepción del trabajo como Beruf, como tarea y misión individual” (Martino y Bruzzese, 2000).

En este país, la creación de la primera universidad data del año 1636, con el Colegio Puritano de Massachussetts, que dos años más tarde pasó a denominarse Harvard y que sería la universidad más resistente al ingreso de las mujeres al ingreso de las mujeres.

Entre las sectas protestantes que llegaron de Inglaterra se encuentran los quákeros, que adoptaron un importante nivel de igualdad entre los sexos. Tal vez esto provocó que en el siglo XVIII encontramos en este país mujeres que demandaban mayores derechos sociales y políticos.

Abigail Adams dirigió en 1774, una carta a su marido, presidente de Estados Unidos, con motivo del primer congreso continental, en la que le decía “Deseo que en el nuevo código os acordéis de las mujeres, y que seáis más generoso con ellas de lo que han sido vuestros antepasados. No pongáis en manos del marido el poder ilimitado, acordaos que todos los hombres serán tiranos si lo pudieran” (citado por Elvira López, 1901). También en el siglo XVIII Mercy Otis Warren reclamaba derechos inherentes para todo el género humano.

## CAPITULO 4: EL ACCESO DE LAS MUJERES A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. SIGLO XIX.

*“Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad”.*

Decreto de la Universidad de Bologna, 1377

El proceso, lento pero ininterrumpido, de acceso de las mujeres a la universidad, estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos, y su inicio puede situarse en el siglo XIX. Comenzó en Estados Unidos, en la década de 1830 (en escuelas médicas exclusivas para mujeres, que no necesariamente dependían de la Universidad), continuó en las décadas siguientes en Europa, comenzando por París, Zurich e Inglaterra y casi siempre con la carrera de Medicina.

Este proceso siguió en Italia, España, Bélgica, Dinamarca, Alemania y Rusia. La mayoría de las primeras universitarias fueron médicas<sup>80</sup>, tal vez porque “el impulso a la medicina parecía natural en las mujeres, tan natural como la enseñanza, pues las esposas y madres eran en el siglo XIX, como lo habían sido siempre, las supervisoras de la salud y las enfermeras en el hogar” (Gay, 1992). A su vez, el conocimiento por parte de las mujeres de la salud y de las normas de higiene, permitió combatir tanto la mortalidad infantil como la femenina.

A pesar del Decreto de la Universidad de Bologna que citamos en el epígrafe de este capítulo, Italia constituyó una excepción, ya que en ese país unas pocas mujeres aristocráticas pudieron ingresar a la universidad a partir de fines de la Edad Media, llegando a obtener el título de doctoras e incluso a ejercer la docencia universitaria, generalmente en la carrera de derecho, lo que se explica porque esa universidad, creada en el Siglo XII, estaba especializada en la enseñanza del derecho. Por esa época,

<sup>80</sup> Consideremos que existían carreras consideradas menores, como obstetricia, odontología y enfermería, que no requerían estudios secundarios previos y a las que se accedían muchas veces con sólo rendir un examen. Las mujeres participaron durante el siglo XIX y aún antes, en mayor o menor medida, de esas profesiones. Por ejemplo, la partería constituía una práctica común entre ellas y en algunos países, en el -siglo XIX comenzó a reconocerse formalmente esa práctica, reconocimiento que se hacía con un examen, que permitía a las parteras acceder al título correspondiente. No obstante, esto formó parte de un proceso de exclusión de las mujeres del saber médico.

estudiaron y se recibieron en la Universidad de Bologna de doctoras en derecho Bettina Gozzadini y Novella d'Andrea.

En la cultura romana antigua, la mujer "tenía más libertad que la griega en la medida en que se le permitía acudir a cualquier tipo de espectáculo público y de que participaba activamente en la vida política del Imperio. Inicialmente, su instrucción comprendía el aprendizaje y rudimentos de lectura, escritura y aritmética; sin embargo y a raíz de la expansión imperial, la educación se hizo más compleja, particularmente la de las mujeres patricias quienes lograron obtener conocimientos en oratoria, historia y filosofía" (Lemoine, 1986: 191, 192)<sup>81</sup>.

Si bien con posterioridad a la caída del Imperio Romano, primó la concepción aristotélica de los roles femeninos y masculinos, y aún en el marco de la universidad medieval clerical y teológica, que tuvo su origen en un pacto entre el Papado y la corona y que tenía como objetivo la preservación y vertebración universal del cuerpo de doctrina aristotélica tomista (Sandoica, Peset, 1995), la cultura romana conservó el ideal de la importancia que la educación tuvo en la magnificencia del Imperio Romano, contexto que posibilitó el acceso de unas pocas mujeres aristocráticas a los estudios universitarios.

En el Renacimiento, Magdalena Canedi Noé y María Pellegrina Amoretti obtuvieron el doctorado en Derecho en las Universidades de Bologna y de Pavia respectivamente. En el Siglo XVIII, las pocas mujeres que accedieron a la universidad se interesaron por otras carreras, ya que por ese entonces las universidades habían ampliado su oferta. En 1732, Laura Bassi recibió el grado de doctora en Filosofía, también en la Universidad de Bologna. Por esa época, María delle Donne fue profesora de Obstetricia y María Getana Agnesi de Física y Anna Manzolini estudiaba Astronomía, todas en la misma universidad. Martino Y Bruzzese (2000) afirman que la Universidad de Padua reservaba cinco vacantes a estudiantes del sexo femenino. Este hecho está contextualizado por el debate que en Padua realizó en 1723 la Academy of Ricourati, que había integrado a escritoras, sobre si las mujeres podían ser admitidas en el estudio de las ciencias y las artes nobles (Offen, 2000).

El carácter verdaderamente excepcional de estas universitarias tal vez se refleje, no sólo en el decreto del epígrafe, sino en el hecho de que recién en el Siglo XIX se reglamenta en Italia el acceso de las mujeres a la universidad<sup>82</sup>.

<sup>81</sup> Lemoine, Walewska (1986) La mujer y el conocimiento científico. En Revista Latinoamericana de Historia de las ciencias y la tecnología, mayo- agosto de 1986, pp. 189-211 México.

<sup>82</sup> En 1875, un R.D. del 3 de octubre, firmado por el ministro Bonghi, permite a las mujeres el acceso a la universidad, siempre que presenten un título secundario y un certificado de buena conducta. Pero esta norma tropezaba con una dificultad, ya que recién se reglamenta el ingreso de las mujeres a la enseñanza secundaria en 1883, con lo cual sólo a partir de esa última fecha fue posible el ingreso de las mujeres en la universidad italiana (Branciforte, 2003).

Dorotea Erxleben, que se recibió de doctora en medicina en la Universidad de Halle, Alemania, en 1754 con la tesis, escrita en latín: "Examen de las causas que alejan a la mujer del estudio"<sup>83</sup>, puede considerarse más que una excepción, un antecedente del proceso sistemático de acceso de las mujeres a la universidad que comienza un siglo después, por dos motivos. El primero es que muestra un interés y compromiso por la educación universitaria de las mujeres como género y el segundo es que inicia la tendencia que se dará en casi todos los países del mundo de elección de medicina como carrera por parte de las primeras universitarias.

El siglo XVIII sostuvo un importante debate sobre las posibilidades de las mujeres para acceder a los estudios universitarios y al ejercicio de las profesiones consideradas masculinas, que logró difundirse gracias al desarrollo de la cultura impresa, como sostiene Offen (2000).

Autores como Pollain de la Barre, Bernard La Boivier de Fontelle, Fenelon, Jean Le Rond d'Alambert, madame de Beaumer, Abbé de Mably en Francia, Mary Astell, A. Lady y Mary Wollstonecraft en Inglaterra, Benito Feijoo y Josefa Amar y Borbón en España, y la misma Dorotea Erxleben reclamaban el derecho de las mujeres a la educación y al conocimiento e insistían, tanto en las similares capacidades de varones y mujeres como en que la mente no tiene sexo.

Pero otros insistían en argumentos en contra de la capacidad de las mujeres de acceder al conocimiento y en los diferentes roles que ambos sexos tienen en la sociedad, destacándose entre ellos Rousseau y Phroudhon.

En este clima de debate, a principios del siglo XIX, dos mujeres estudiaron y se recibieron de médicas como varones, tal vez para sortear las barreras que tenían para acceder a la universidad y ejercer una profesión considerada masculina<sup>84</sup>. Ellas fueron Miranda Stuart Barry, graduada en 1812 en Edimburgo y Enriqueta Faver Caven de Renau, quien nació en Suiza en 1791 y se graduó en París, luego de haber enviudado. Al morir en Londres en 1865, se descubrió en su autopsia que era mujer. Ambas trabajaron intensamente en su profesión, como hombres, ya que, según el pensamiento de la época, las mujeres no podían ejercer las profesiones universitarias.

---

<sup>83</sup> Es una constante en las primeras universitarias que los temas de sus tesis estén vinculados con la educación de las mujeres.

<sup>84</sup> Esta estrategia varió desde el travestismo hasta el simple uso de nombres masculinos por parte de las mujeres que querían incursionar en actividades de las que estaban excluidas. Recordemos a George Sand y Daniel Stern en Francia, a Ernest Ahlgren en Suecia, George Elliot y Curre Bell en Inglaterra.

#### 4.1. Las primeras universitarias: Las estudiantes de medicina en Estados Unidos

Los casos mencionados hasta aquí constituyeron, sin duda, una excepción y estaban circunscriptos a unas pocas mujeres aristocráticas o a otras que accedieron a los estudios universitarios asumiendo una identidad masculina.

Las que empezaban a ingresar a la universidad en el siglo XIX no eran unas pocas mujeres aristocráticas. “Admitir el desarrollo de la inteligencia de las mujeres nobles no ponía en cuestión la condición de los sexos ya que ésta no pertenecía a la naturaleza y se trataba de excepciones. El pensamiento democrático posterior tendrá una lógica distinta, ya no se habla de una elite excepcional por la sangre sino de todas las igualmente mujeres y el reconocimiento de la capacidad para algunas significará, a partir de entonces, la aceptación de todas” (Ballarín, s/f).

Este proceso comenzó, como dijimos al iniciar el capítulo, en Estados Unidos. Casi a fines del siglo anterior, en 1798 Judith Sergent Muray había dicho: “I expect to see our young women forming a new era in female history”- espero ver a nuestras jóvenes mujeres inaugurar una nueva era en la historia femenina- (Godineau, 2000: 47). Las mujeres norteamericanas sacaron provecho de la guerra civil, ya que se hicieron cargo con valentía y fuerza de actividades que hasta ese momento habían sido realizadas por hombres, como ocurre generalmente en guerras y en procesos revolucionarios.

Judith Sergent Muray, “a la luz de su experiencia personal, crea su modelo de nueva mujer americana a la que llama Penélope por el nombre de aquella que tuvo que subvenir a sus necesidades y preservar el lugar durante la larga ausencia de su esposo. Con sus ensayos periodísticos publicados en la última década del siglo XVIII, quiere convencer de la capacidad intelectual de las mujeres y de la necesidad de una educación que las prepare para un mundo regido por bruscos cambios de fortuna. Penélope es, pues, una joven pragmática que desprecia la moda y la frivolidad. No construye su personalidad en función de su futuro esposo: antes que soñar en su lecho con el príncipe azul y cultivar los artificios de la seducción física, prefiere levantarse con el sol y consagrar el día al estudio, fuente de placer e independencia. Así estará preparada para afrontar todo revés de la fortuna y su matrimonio será aún más armonioso. La guerra y sus sinsabores, vividos de diferente manera por uno y otro sexo, reforzaron el apego femenino a cualidades típicas de la ética protestante: el cultivo del talento propio, el mantenimiento del noble afán de independencia o el respeto a sí mismos. En muchas obras literarias puede hallarse el convencimiento de que únicamente tales Penélopes son capaces de sobrevivir en circunstancias difíciles” (Godineau, 2000: 47, 48).

Las mujeres norteamericanas del siglo XIX se distinguían de otras por su estilo independiente: se caracterizaban por viajar, por formar clubes y asociaciones, por tener un rol importante en la lucha contra la esclavitud, por el acceso a la educación y su participación social y política.

Tocqueville viajó en 1832 a Estados Unidos y “se sorprendió ante la libertad de circulación y de conducta de las norteamericanas, a las que el Código de Louisiana reconoció precozmente el derecho al secreto de la correspondencia” (Perrot, 2000: 503). Esta autora descubre a las norteamericanas como grandes viajeras, mujeres actoras protagonistas de un viaje acción, “aquél por el cual las mujeres intentan una verdadera salida fuera de sus espacios y papeles.”

Por otra parte, a fines del siglo XVIII y a principios del XIX se produjo en el protestantismo norteamericano un movimiento llamado revivalismo, que otorgó un rol más importante a las mujeres al permitirles mayor autonomía e influencia y tendió a “constituirse en cómplice implícito de actos femeninos de insubordinación ante el poder materital o paterno” (Baubérot, 2000: 243).

En ese contexto, Horace Mann crea en 1838 la primera Escuela Normal para mujeres en Massachussets. En poco tiempo, las escuelas normales se extienden por el territorio norteamericano.

Por ese entonces, Harriot Hunt, que aspiraba a ser médica, debió estudiar en forma privada en Boston, y rendir examen libre, obteniendo su título en 1835, ya que no se le permitía a las mujeres el ingreso a la universidad. El Oberling College fue la primera universidad que empezó a aceptar mujeres en el año 1837, pero el currículum era diferente para ambos sexos. La primera promoción femenina se graduó en 1841.

Poco después, “un grupo progresista de educados hombres de la Iglesia decidieron organizar instituciones a las que pudieran asistir las mujeres. El resultado fueron unos Colleges<sup>85</sup> independientes y de gran prestigio a los que, en principio- acudían las mujeres de las clases dirigentes americanas y poco a poco, en el espacio de unos treinta años, se fundaron siete (Barnard, Bryn Mawr, Mount Holyoke, Radcliffe, Smitt, Vassar, Wellesley). Como en ellos se enseñaba el mismo currículum que en los masculinos y eran paralelos y filiales de las siete universidades de la Ivy League se los denominó Seven Sisters” (Gascón Vera, 1995). Poco después, otras universidades privadas y estatales aceptaron mujeres en coeducación en la carrera de Medicina (Utha, Iowa, Baltimore, Yale, Cornell).

El modelo universitario norteamericano de la época se distinguía del modelo napoleónico de Francia y de la universidad humboldtiana o científica de Alemania (que reemplazaron a la antigua universidad medieval). Se caracterizaba por la combinación de instituciones privadas y públicas, en algunos casos poco profesionalizadas. Esta organización favoreció la incorporación de las mujeres al



posibilitar que sectores de la sociedad más predispuestas a su educación pudieran abrirles las puertas. Estudiaron en estos colleges mujeres de todo el mundo. En 1849 se graduó en Estados Unidos Elizabeth Blackwell<sup>86</sup>, y en 1851 su hermana Emily, ambas inglesas. También se recibieron allí la primera médica canadiense, Emily Harvard y la primera brasileña y latinoamericana María Augusta Generoso Estrella, esta última en 1881.

Mc Cabe (citada por Gay, 1992) publicó en 1893 un trabajo en el que realizaba un recuento de mujeres que asistían en Estados Unidos a instituciones de educación superior: eran 36.329 estudiantes (se incluía en estos datos a las que asistían a seminarios para maestras); de ellas 11.718 estudiaban en coeducación y en 1890, las mujeres eran el 17 % del total de graduados de licenciaturas en artes de colegios y universidades estatales.

No podemos dejar de mencionar en todos estos logros, los reclamos de las propias mujeres. “Si durante la primera mitad del siglo, las feministas sacan provecho en Europa del espíritu revolucionario y de la disidencia religiosa, en Estados Unidos el feminismo está marcado ante todo por el espíritu pionero. Las daughters of liberty de la revolución norteamericana, como Abigail Addams, son teóricas aisladas, tal como lo fueron las escritoras feministas en la Ilustración, de la Revolución Francesa o del Vomärz alemán. Pero en los años 1830-1840, las mujeres de la clase media, que habían aprendido a expresarse en los movimientos de la renovación religiosa que siguieron a la Revolución norteamericana, encuentran en el movimiento antiesclavista el sitio de una escuela política” (Kapelli, 2000: 525, 526).

En 1848, se realizó en Nueva York la Conferencia de Séneca Falls, convocada por Elizabeth Cady Stanton, para reclamar por los derechos de las mujeres. Cerró con la Declaración de Sentimientos y Resoluciones, a propósito de la Declaración de la Independencia. Esta conferencia es considerada como el nacimiento del feminismo organizado (Gay, 1992).

Hacia fines del siglo, en 1893, se celebró en Nueva York, en el marco de la Exposición Mundial de Chicago, “el Primer Congreso quinquenal del Consejo Internacional de mujeres (CIM). Creado en 1888, su propósito era reunir a la mayor cantidad de asociaciones feministas en el mundo bajo la estructura de una federación de Consejos Nacionales autónomos. Las mujeres se insertaban así en el discurso de ciencia, progreso y educación predominante en la Exposición pero reformulado para estudiar el lugar que las mujeres ocupaban en cada contexto nacional y las posibilidades de modificar su status jurídico subordinado (Vasallo, 2000).

---

<sup>85</sup> El College es una institución que ofrece la primera parte de la educación universitaria, que otorga el título de Bachiller. La University ofrece los títulos más avanzados, y entre ellos Master y Doctorado. Sin embargo, hay Universities que solo son colleges y algunos colleges que otorgan títulos de Master y Doctorado (Gascón Vera, 2000).

<sup>86</sup> Elizabeth Blackwell fue la primera médica inglesa.

#### 4.2. Medicina ¿Una opción para las mujeres?

Las primeras universitarias en Estados Unidos, como ocurrió con la mayoría de los países del mundo a partir del siglo XIX fueron, como hemos visto, médicas.

Recordemos que en Italia desde la Edad Media, algunas aristócratas habían accedido a la carrera de Derecho. Pero el proceso que se inició en el siglo XIX se caracterizó por un debate y una fuerte reacción al acceso de las mujeres a la universidad. A medida que iban siendo admitidas en las universidades, la discusión pasó por el tipo de estudios que mejor se correspondía con la naturaleza femenina y si el título debía o no comportar autorización para el ejercicio profesional.

De este modo, el acceso femenino a la universidad estuvo marcado desde el inicio con elecciones diferenciales, acorde con una división socio sexual del saber. La dificultad que ahora tenían las mujeres para acceder a Derecho se relacionaba con que esta carrera gozaba en el siglo XIV de gran prestigio y estaba asociada al poder, lo que no ocurría con la misma carrera en la Universidad medieval de Bologna.

El hecho de que la puerta de entrada de las mujeres a los estudios universitarios fueran las carreras relacionadas con las ciencias de la salud, especialmente medicina, puede vincularse con una serie de factores. En primer lugar, la actitud activa de las propias mujeres que, en búsqueda de educación universitaria, iniciaron “una campaña por la educación médica, lo cual representaba para ellas nada menos que el conocimiento y el control sobre su propio cuerpo y sobre la reproducción (Offen, 2000, traducción propia).

En Inglaterra, esta campaña fue particularmente fuerte debido a que una inglesa, Elizabeth Blakwell, habría recibido su título de médica como ya hemos dicho, en Estados Unidos. El parlamento inglés reaccionó aprobando en 1858 una modificación al Acta médica, que restringía la entrada al campo de la medicina sólo a graduados en universidades británicas, con lo cual esta joven no podía ejercer en su país.

Esto, unido al avance, durante el siglo XIX, de los médicos sobre una opción tradicionalmente ejercida por las mujeres<sup>87</sup>, como la obstetricia, despertó la reacción de las feministas, quienes se dispusieron en el siglo XIX a lograr y a mantener un espacio que de a poco se estaba abriendo: los estudios de medicina. Para ello apelaron a diversas estrategias: el debate y reclamo públicos, los viajes

---

<sup>87</sup> La partería fue una profesión ejercida por las mujeres desde la antigüedad. En la Grecia antigua se destacó la figura de Agnodicia, quien ejerció la medicina, llegando a tener una amplia clientela femenina (véase capítulo anterior).

a otros países para matricularse en la carrera de medicina, los recursos judiciales, la apertura de colegios médicos para mujeres, etc.

Por otra parte, la reacción contra el acceso de las mujeres a la educación superior fue cambiando el centro del debate, a medida que más jóvenes se matriculaban en las universidades.

La educación médica empezó a verse como apropiada para ellas. "El impulso a la medicina parecía natural en las mujeres, tan natural como la enseñanza, pues las esposas y madres eran en el siglo XIX, como lo habían sido siempre, las supervisoras de la salud y las enfermeras del hogar" (Gay, 1992: 170).

Asimismo, la imagen de madre educadora que empezó a surgir con fuerza a partir del Iluminismo, exigía que la mujer contara con conocimientos que le permitieran educar a los niños, futuros ciudadanos. Sobre todo había que prestar atención a los conocimientos relacionados con los cuidados higiénicos que las madres habían de brindar a sus hijos.

La idea de proporcionar un conocimiento sistemático a la mujer en el campo de la salud cobró nueva fuerza cuando los médicos declararon a mediados del siglo XIX que gran parte de la mortalidad infantil tenía sus causas en el desconocimiento por parte del sexo femenino de las más elementales normas de higiene (Lemoine, 1986).

La apertura de los estudios de medicina para el sexo femenino, primero en Estados Unidos y luego en otros países, como Inglaterra, Suiza, Francia y Rusia, y los viajes de las mujeres con el propósito de estudiar medicina a aquellos lugares donde les habían abierto las puertas, crearon un clima, si no siempre de aceptación, al menos de debate a su acceso a los estudios de medicina. Esto contribuyó, sin duda, a fomentar en las interesadas en una educación superior, la elección por las carreras vinculadas con las ciencias de la salud. Al decidir seguir estudios universitarios, las jóvenes se enfrentaban con diversos obstáculos. Estos eran menos cuando la carrera elegida se consideraba más apropiada para ellas y sobre todo, cuando ya había antecedentes en esa rama de estudio.

De este modo, la elección de carrera implicó por parte de las mujeres una estrategia que les permitió aprovechar los intersticios que el sistema de género de la época les dejaba antes que enfrentarse abiertamente con ellos. Esta estrategia fue exitosa, ya que les permitió estudiar y ejercer una profesión.

Los estudios de medicina permitían a las mujeres "un espacio profesional que no representaba la ruptura brusca con la división sexual del trabajo que se sentaba en características biológicas, por lo cual las decisiones de estas jóvenes se movían dentro de una lógica que no rompía del todo con el orden establecido (Flecha García, 1993). Mientras tanto, la aceptación de mujeres en Medicina seguiría

avanzando, pero no sin obstáculos, los que se hicieron más fuertes a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Si el ideal de madre educadora (véase capítulo 3.1.2) exigía conocimientos de higiene y de salud, esto no significaba dejar un espacio de poder tan importante como el conocimiento médico en manos femeninas. Esta preocupación porque las mujeres adquirieran conocimientos médicos puede ser vista, no sólo desde la perspectiva del acceso de ellas a la educación superior, sino desde la creación de alianzas entre las familias y el Estado que se produce en los siglos XVIII y XIX debido a la necesidad que tiene el Estado de controlar las problemáticas sociales que cuestionan el orden social. Recordemos que Donzelot (1979) sostiene que la alianza fundamental era entre los expertos (médicos, educadores, etc), en representación del Estado, y las madres, en representación de las familias. De esta manera, dicha preocupación de las mujeres no las estaría apelando como profesionales, sino como madres. Era necesario entonces restringir la actuación de las pocas médicas a aquellas áreas de trabajo relacionadas con la mujer y el niño (véase capítulo 3.1.2)

#### 4.3. Las primeras universitarias en Europa

Gay (1992: 171) afirma que “en términos generales, fue el acceso a las universidades a finales del siglo XIX, lo que demostró ser la clave para la causa de la mujer, más que el acceso al voto”. Dicho acceso estuvo jalonado de energía por parte de las jóvenes que aspiraban a los estudios universitarios y de resistencias por parte de los que no estaban dispuestos a ceder ese espacio. La lucha se libró no sólo en los debates entre quienes defendían una u otra postura sino, fundamentalmente en el plano de la acción, acción que se jugó también en el ámbito de las leyes y reglamentaciones y en algunos casos, de la disputa legal ante los jueces y tribunales.

Las mujeres debieron saltar una y otra barrera para lograr estudiar en la Universidad primero, obtener el título en segundo lugar y acceder al ejercicio profesional después, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente la otra, como ocurría con los varones.

El caso de Italia es prototípico, y muestra cómo, cuando las que aspiraban a un título universitario y al ejercicio de la profesión eran unas pocas mujeres aristocráticas, parecía que no existían barreras, las que empezaron a aparecer en cuanto la demanda se generalizó a las mujeres como género.

Mayeur (2000) afirma que “durante gran parte del siglo XIX europeo, la educación femenina se conserva más sometida a los modelos establecidos por la costumbre mucho tiempo atrás que a los modelos propuestos por Talleyrand y Condorcet a la Asamblea Constituyente Legislativa en el

amanecer de la revolución (francesa), a menudo el período postrevolucionario posterga situaciones anteriores e incluso las restaura” (Mayeur, 2000: 277).

Las batallas feministas y el acceso de las mujeres a la educación contó con detractores, pero ellas no se quedaron calladas. Proudhon fue uno de los que más atacó durante el siglo XIX al feminismo, declarando como hemos visto en el capítulo anterior la inferioridad física, intelectual y moral de la mujer. Jenny d’Hericourt, que en 1848 recibió un grado de Medicina homeopática en la Universidad de París y practicó la partería, polemizó con Proudhon y argumentó que es falso que la naturaleza hizo al hombre racional y a la mujer emocional y que son la educación y la moral las que los hizo así (Offen, 2000). López (1901) afirma que Proudhon tuvo que compartir con Clemencia Roger un premio de Economía Política en la Universidad de Lausana, hecho que seguramente no debe haber sido de agrado, ya que no confirmaba sus apreciaciones, sino todo lo contrario (López, 1901).

Todas estas batallas habían logrado que la Universidad de París y de Zurich abriera sus puertas para la carrera de Medicina en coeducación. A raíz de que en estas universidades podían estudiar medicina junto con los varones, cientos de mujeres de Europa y de América viajaron para matricularse en ellas y tomar clases que les eran negadas en sus países. Fue importante en estas universidades el alumnado femenino del este europeo, principalmente de Rusia, donde las jóvenes se habían quedado sin la posibilidad de realizar estudios universitarios ya que la universidad de San Petersburgo decide en 1863 no aceptar más a las mujeres en medicina, carrera a la que habían podido ingresar desde 1859.

En 1868 se graduó en la Universidad de París Isabel Garret de Anderson (inglesa) y en 1867, Nadezhka Suslova (rusa), (ambas de médicas). Matilde Theussen, alemana, obtuvo en 1865 su diploma de farmacéutica. En 1882, estudiaban en la Universidad de París 32 alumnas, de las cuales 14 eran inglesas, 12 rusas y sólo 6 eran francesas.

Por su parte, la Facultad de Medicina de la Universidad de Zurich tenía 17 estudiantes en sus cursos de 1870, la mayoría extranjeras también y sobre todo rusas. Las estudiantes rusas no eran bien vistas en Suiza, debido a su liberalidad sexual y en 1874 el gobierno suizo las acusó de radicalismo e inmoralidad y de estudiar medicina con el propósito de realizar abortos (Atkinson, Dallin y Lapidus, 1977). En Rusia, la cuestión de la mujer estaba por esa época en pleno auge. Los antifeministas acusaban a las jóvenes rusas de nihilistas. Prince Scherbatou lamentaba que el proceso cultural artificial producido en el s. XVIII (se refería al Iluminismo), hubiera corrompido algunas tradiciones religiosas que hacían al modo de vida ruso, al aceptar las relaciones sexuales libres<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Esta crítica a las jóvenes rusas trascendió fuera de ese país.

El 1870, la Universidad de San Petersburgo y una escuela médica rusa permitieron el ingreso a las mujeres, pero en 1881 nuevamente se cerró temporariamente su acceso debido al influjo que el movimiento revolucionario en curso tenía en las estudiantes universitarias.

En Inglaterra, la batalla por el acceso a la universidad fue dura. Como dijimos en el título anterior, posteriormente a la graduación de Elizabeth Blackwell en Estados Unidos, se había restringido el ejercicio de la medicina a graduadas de universidades británicas, lo que impedía que esta joven médica pudiera ejercer en su país.

El debate sobre la educación femenina allí fue importante. En 1869 John Stuart Mills publicó "The subjection of woman", obra clave para el feminismo de la época, que denunciaba que "lo que nosotros llamamos ahora la naturaleza de la mujer es eminentemente una cosa artificial, es el resultado de una represión forzada en algunas direcciones". Casado con la feminista Harriet Taylor, reconoció en su autobiografía (1873) la influencia que la mente de ella tuvo sobre la de él (Martino y Bruzzese, 2000).

El debate anglosajón estaba instalado. Mientras Joseph Payne, en 1865, afirmaba que "el espíritu propiamente no tiene sexo", en los clubsbands o enclaves privilegiados de los colegios universitarios para hombres se atacaba decididamente el ingreso de las mujeres a la universidad y en 1874, Henry Maudsley publicó "Sex in mind and in Education", donde intentó refutar que el espíritu carezca de sexo; en 1873, Edward Clarke publicó "Sex in Education. A fair chance for the girls", donde alertó sobre los efectos que la educación podría tener sobre la capacidad de reproducción de las mujeres.

Como respuesta a estos argumentos, George y Anna Manning Comfort publicaron en 1874 "Woman's Education and Woman's Health" y Julia Ward Howe publicó ese mismo año "Sex in Education. A reply to Dr Edward Clarke's Sex in Education" (Gay, 1992). En el medio del debate, la Universidad de Edimburgo permitió el acceso a Medicina a las mujeres en 1868 y la primera graduada fue Sofia Jex Blake. Posteriormente, Glasgow y Cambridge abrieron sus puertas a mujeres también en Medicina.

Habían pasado diez años desde el Acta Médica de 1858, que restringía la entrada del campo de la medicina a graduados de universidades británicas hasta que una mujer fue aceptada en Edimburgo y pasarían ocho años más hasta que el Parlamento inglés levante las restricciones basadas en las diferencias sexuales para el ejercicio de la medicina. No todas las universidades, sin embargo, admitían mujeres. En 1872, la Universidad Senates negó el permiso de exámenes a las jóvenes que lo solicitaron y Oxford no las admitió hasta fines del siglo. La batalla por el acceso a la educación superior llegó en Inglaterra a la vía judicial. Aún en el siglo XX, la batalla continuaba, y en 1927 Oxford University restringió el número de ingresantes mujeres.

Pero aunque el ingreso a Medicina y a otras carreras estaba incrementándose gradualmente en varios países, el ejercicio profesional representaba otro bastión más para las jóvenes graduadas, quienes debieron luchar primero por el ingreso, luego por la obtención del título y finalmente por el ejercicio profesional. Estos hechos implicaban a veces largos trámites ante autoridades universitarias, ministeriales e incluso judiciales.

Un ejemplo paradigmático es el caso de España, donde “el discurso de la mujer doméstica apartará a la inmensa mayoría de las vías de acceso a la instrucción. Incluso las jóvenes de la aristocracia recibían una educación superficial, muy lejos de la sólida formación destinada a los varones de su clase. La influencia de este modelo de mujer doméstica es tan fuerte que hasta 1888 no fue necesaria traba administrativa específica alguna para impedir la entrada de las mujeres en las universidades (Martino y Bruzzese, 2000).

María Elena Masseras se matriculó en la Facultad de Medicina, de la Universidad de Barcelona. Para poder hacerlo, tuvo que pedir un permiso especial al Rey Amadeo de Saboya, petición que le fue acogida positivamente, a través de la Real Orden del 2/9/1871. El permiso solicitado era para realizar examen de segunda enseñanza y matricularse luego en la Universidad. Dos años más tarde se matriculó Dolores Aleu, en la misma Universidad. En 1878, María Elena Masseras recibió su título, transformándose en la primera médica española. Al año siguiente, Dolores Aleu recibió el mismo título. Estas dos alumnas cursaron las materias en régimen privado, es decir, sin asistir a clases y examinándose en las fechas establecidas. En 1875, María Elena, alentada por un profesor, el Dr. Carbó, asistió a clases en un curso, acompañada por su hermano, estudiante también de medicina.

Apenas graduadas, cada una de ellas viajó a Madrid para cursar el doctorado, debiendo realizar las solicitudes correspondientes. María Elena Masseras se desalentó debido a innumerables trámites y dificultades. En cambio, Dolores Aleu gozó de mejor suerte, por lo cual en 1882 fue la primera mujer que recibió el título de doctora en Medicina en España.

Martina Castell se recibía de médica en la Universidad de Barcelona en 1881 y se doctoró en Madrid en 1882. Las tesis de las dos doctoras españolas tratan sobre la educación de la mujer. La de Dolores Aleu se denominó “De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico moral de la mujer”, y la de Martina Castells: “Educación física<sup>89</sup>, moral e intelectual que debe darse a la mujer para que contribuya en grado máximo a la perfección de la humanidad”.

Con esto, se unían con su voz al debate sobre la educación femenina que se estaba produciendo en otros países y también en España, por lo que puede afirmarse que “la credencial universitaria no

<sup>89</sup> Josefina Amar y Borbón había publicado en 1790 el “Discurso sobre la educación física de la mujer”.

las alejó de una conciencia crítica de la situación en la que estaba la mayor parte de sus contemporáneas; antes, al contrario, la fidelidad a su propia experiencia, las había hecho entender que, para ver y saber lo que veían y sabían en primera persona, era necesario creer primero en el propio deseo, después romper la censura que pasaba sobre él y por último contribuir a legitimarlo en el escenario social. Eso las hizo abandonar el silencio, salir de sí mismas, hablar, para que muchas cosas no siguieran siendo como hasta entonces” (Flecha García, 1999 b: 264, 265). Consuelo Flecha afirma que la conciencia que estas mujeres tuvieron sobre el derecho que les correspondía queda mostrado no sólo en los temas de sus tesis sino también en las dificultades que tuvieron que enfrentar para estudiar y para convertir sus credenciales educativas en títulos válidos académicamente.

Hasta 1910, las aspirantes a ingresar a las universidades debían contar con el permiso de la Dirección General de Instrucción Pública, que estudiaba cada caso particular, trámite que podía llevar meses e incluso años, lo que motivó que a lo largo del siglo XIX fueran muy pocas las estudiantes en universidades españolas<sup>90</sup>.

El camino ya estaba abierto y de a poco, las universidades de distintos países fueron abriendo sus puertas a las mujeres. En todos los casos, esto sucedía en medio de un intenso debate, en el que las feministas tomaron la delantera. Sin embargo, como venía ocurriendo, este camino no estuvo libre de dificultades. Estos se iban trasladando a un escalón superior a medida que las mujeres obtenían un logro<sup>91</sup>.

Alrededor de 1875, las Universidades de Bélgica y Dinamarca abrieron sus puertas a las mujeres. Hacia 1870, ellas podían inscribirse también en las Universidades finlandesas, solicitando un permiso especial, que les fue requerido hasta 1907.

En 1884 fueron aceptadas las primeras alumnas en la Universidad de Gottigen<sup>92</sup>, Alemania (Maffia, 1999). Ellas eran Sophia Kovaleskaia (rusa), quien se matriculó en Matemática y Julia Lermontova, en Química. Sin embargo, los títulos eran honorarios, ya que no las habilitaba a ejercer legalmente la profesión. Kovaleskaia fue la primera doctora graduada en una universidad alemana y la segunda mujer en recibir un premio de las Ciencias francesas. Alemania fue el único país europeo en el que las mujeres accedieron a la universidad en carreras que no eran del área de las ciencias médicas. En 1898 se recibió de Dra. en Matemática la condesa María Von Liden en la Universidad de Berlín y desde 1898 la Universidad de Giessen aceptó mujeres en la Facultad de Filosofía. En

<sup>90</sup> Hasta fines del s. XIX, las muchachas que en España accedieron a la universidad fueron 107: el 43% lo hicieron en medicina, el 29% en farmacia, el 25% en filosofía y letras y el 3% en ciencias.

<sup>91</sup> Para un relato de los logros y de las dificultades de las mujeres en la universidad y en el ejercicio profesional, realizado a principios de s. XX, (véase Elvira Lopez, 1901).



1893 y 1898 respectivamente las mujeres pudieron matricularse en la Facultad de Filosofía de Yena y de Giessen.

En 1884, Noruega empezó a admitir mujeres en las Universidades. En Australia se abrió una universidad exclusiva para mujeres, donde ellas podían estudiar medicina. En Viena, en la última década del siglo, las mujeres pidieron el acceso a la Facultad de Medicina. Como respuesta, el Prof. Albert, cirujano, escribió un folleto en contra de esta posibilidad, lo que suscitó grandes controversias<sup>93</sup> (Kapelli, 2000). En la Universidad de Kaskhof, las mujeres podían, para ese entonces, estudiar Medicina. En 1899, la condesa de Warsteuslebur fue la primera mujer en recibirse de Dra. en la Facultad de Filosofía en Viena. En 1900 la Facultad de Derecho de esa misma universidad votó la admisión de mujeres, pero en el curso los varones recibieron con insultos a las que se inscribieron (López, 1901).

Si, como hemos visto, la mayoría de las primeras universitarias estudiaron Medicina, ya hacia fines del siglo las elecciones eran más variadas. Filosofía y Letras se tornó una elección relativamente accesible para las mujeres. Pero en cambio, el acceso a otras carreras como Derecho, presentaba para ellas fuertes resistencias.

En 1833, se había matriculado en la Universidad de Zurich la suiza Emilie Kempin-Spyti en Derecho, pero posteriormente se le negó su licenciatura. Emigró entonces a Nueva York, donde fundó el First Women Law College. Ya de regreso a Zurich, volvió a fracasar en su intento de obtener el título (Kapelli, 2000). La primera abogada se recibió en Estados Unidos en 1869 (justo 20 años después de recibida la primera médica en ese país) en la Universidad de Iowa.

Sullerot (1970) afirma que el acceso a la profesión de abogado (y lo mismo podría decirse de las otras profesiones liberales) en el siglo XIX se hizo en tres etapas que implican:

- a- autorización para seguir los cursos en las Facultades de Derecho en calidad de estudiantes regulares, autorización para presentarse a los exámenes y posibilidad de obtener el diploma;
- b- ruptura de barreras legales para el ejercicio de la profesión, que llevaron a las mujeres a tuvieran que realizar largos reclamos judiciales, que no siempre ganaban;
- c- finalmente, en una tercera fase, conquista de la profesión mediante la modificación de las leyes vigentes. Esto último generalmente sucedió entrado el s. XX, y a veces incluso, sólo después de la segunda guerra mundial.

---

<sup>92</sup> En la Universidad de Gottigen había en hacia fines de siglo 34 alumnas.

#### 4.4 Las primeras universitarias latinoamericanas

En Latinoamérica, el acceso de las mujeres a los estudios universitarios se produjo a partir de la década de 1880 y también la carrera de medicina tuvo un rol protagónico. Fueron cinco los países latinoamericanos que incorporaron mujeres a la universidad en el siglo XIX: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina.

Hacia mediados del siglo XIX, la educación pasaba en los países latinoamericanos por un proceso de cambio. Las ideas de teóricos extranjeros como Condorcet, Helvecio y Mann tuvieron una importante influencia y contribuyeron a atribuir a la educación un importante rol en el progreso social, económico y político. Esta concepción educativa se correspondía con la propuesta de una educación común obligatoria y gratuita, que incluyera a todos los niveles sociales, sin distinción de sexo. “Si bien este tipo de postulados educativos y sus fundamentos teóricos tuvieron una difusión muy amplia en el conjunto de la región, es importante tener en cuenta que el grado de aceptación no fue homogéneo y tampoco lo fueron los resultados políticos educativos llevados a cabo bajo su inspiración” (Rama, 1987).

Germán Rama (1987) caracteriza la política educativa llevada a cabo en América Latina por dos aspectos centrales: la expansión en la educación elemental en el marco de una función socializadora dirigida a la homogeneización de la población alrededor de un conjunto básico de códigos y valores y el desarrollo de la enseñanza media y superior dentro de una orientación humanística y enciclopedista destinada a la formación de élites dirigentes. Estas características, sin embargo, no produjeron un igual desarrollo del sistema educativo en Latinoamérica sino que en cada país tuvo sus particularidades. Pero en todos los casos favoreció la movilidad social de los estratos medios.

El debate acerca de la educación femenina tuvo también lugar en la Latinoamérica decimonónica. Las mujeres habían cumplido un importante rol en las luchas por la independencia: organizaron veladas y tertulias, principalmente las de clases medias y altas, que tenían carácter sociocultural e intelectual y que ofrecían un lugar de encuentro propicio para reuniones políticas; prestaron servicios en hospitales de campaña; intervinieron en numerosas escaramuzas disfrazadas de hombres; actuaron como espías y correos, tomando partido y apoyando decididamente las luchas por la independencia (Sánchez Korrol, 2004).

---

<sup>93</sup> No olvidemos que las mujeres ya habían accedido la carrera de Medicina en varios países del mundo, lo cual había generado un intenso debate sobre el acceso de las mujeres a los estudios universitarios.

Esta actuación pública de las mujeres posibilitó que ellas mismas se hicieran concientes de su fuerza y de la importancia de su participación en estas luchas y permitió mostrar a la sociedad que podían cumplir un rol diferente al que los ideales tradicionales les habían asignado.

En el ámbito educativo, durante el período anterior a la independencia y más aún después, tuvieron también una actitud activa, tal es el caso de: las Patriotas Marianas en México (no obstante apoyaron a la monarquía); la sociedad de Beneficencia en Argentina; las organizaciones femeninas que se fundaron en la década de 1820 en Costa Rica, entre otras, tuvieron un rol importante en la promoción de la educación femenina.

En casi todos los países latinoamericanos, “pequeños grupos de mujeres, casi siempre de clase media e instruidas, dirigieron una importante lucha para transformar la situación de todas las mujeres... aunque el término feminismo rara vez se emplease, en el último tercio del siglo XIX, se hizo patente una ideología de activismo orientada en torno a asuntos de interés para las mujeres. Esto prosiguió en las primeras décadas del siglo XX, culminando en una segunda ola feminista en los tiempos modernos, que influyó en las reformas de los códigos civiles y obtuvo el voto para las mujeres” (Sánchez Korrol, 2004: 155, 156).

La educación al tiempo que constituía uno de los principales reclamos femeninos contribuía a fomentar la conciencia feminista. Lavrin (1986) sostiene que “los cambios en la situación de las mujeres en Argentina se deben principalmente al ímpetu de las mujeres instruidas de clase media” (Lavrin, citado por Sánchez Korrol, 2004: 156). Una de nuestras tesis, por otra parte, es que las primeras universitarias fueron, con sus reclamos y producciones escritas, un importante antecedente de los estudios de educación y género.

Los periódicos constituyeron en el período un espacio privilegiado para el debate acerca de la educación femenina. El Diario de México apoyaba ya en 1807 la educación de las mujeres, siendo uno de los medios pioneros en este sentido. En Argentina, desde la fundación del Correo del Comercio, fundado por Manuel Belgrano en 1810, los temas referidos a la educación femenina estuvieron presentes en varios periódicos de la época. En 1830 apareció el primer número de la *Aljaba*, primer periódico femenino argentino (nos explayaremos más sobre periódicos argentinos en el próximo título). A mediados de siglo aparece en Brasil *O jornal das senhoras*, que había establecido la mejora social de las mujeres y su emancipación moral como temas prioritarios. Dos décadas más tarde hubo una oleada de periódicos feministas en ese último país: *O sexo femenino*, dedicado a la educación, instrucción y emancipación de las mujeres; *O domingo, Jornal das Damas*, *Myosotis* y *Eho das Damas* (Sánchez Korrol, 2004).

La educación de las mujeres en Latinoamérica, según Miller (citada por Sánchez Korrol, 2004) debe considerar entre otros aspectos, la historia de las ideas sobre la educación femenina y esta historia fue importante desde mediados del siglo XIX.

Es en este contexto de debate de ideas, que las mujeres iniciaron su búsqueda de educación universitaria en Latinoamérica, casi medio siglo después de que las norteamericanas logaran hacerlo. No les resultó fácil ya que, como dijimos, la educación universitaria estaba destinada a la formación de elites dirigentes.

El primer intento pareciera haberse dado en México, pero poco se sabe de este caso como para darlo por cierto. La Gaceta de México de 1877 hace referencia a una joven que fue examinada ese año para obtener su título de médica, Zenaida Ucounkoff. Las historiadoras Sonia Flores y Mariblanca Ramos<sup>94</sup> obtuvieron datos de la existencia de esa médica, pero no de su actuación profesional. Bien pudiera haber sido que no haya ejercido nunca su profesión.

La primera mujer latinoamericana que obtuvo su grado universitario fue Augusta Generoso Estrella, que se graduó de médica en la Geneva Medical School, en Estados Unidos (más tarde llamada universidad Hobart). Esta joven, como tantas otras de diferentes países, decidió viajar para acceder a estudios que les estaban negados en su país. No fue la única brasileña que estudió Medicina en Estados Unidos, también lo hicieron Josefa Águeda Felisbella y Mercedes de Oliveira. Sin embargo, en varios países latinoamericanos, durante esa misma década, empezarán a surgir las primeras mujeres universitarias. El primer paso importante en ese sentido fue la creación de institutos de educación media para señoritas. Sin duda, los cambios económicos y culturales y las legislaciones vigentes constituían marcos que posibilitaban el acceso de las mujeres a los distintos niveles educativos.

En 1877, el Ministro de Instrucción Pública de Chile, Miguel Amunátegui dictó el decreto que permitía a las chilenas ingresar a la universidad. En ese país, ingresaron a inicios de la década del 80 dos jóvenes a la carrera de Medicina: Eloísa Díaz y Ernestina Pérez. La primera se licenció en Medicina y Farmacia el 27 de diciembre de 1886 y pocos días después, el 2 de enero de 1887 obtenía el título de Doctora en Medicina y Cirugía, transformándose en la primera mujer de América del Sur en obtener un título en una universidad latinoamericana. El 6 de enero, se graduó Ernestina.

---

<sup>94</sup> Fuente: "Matilde Montoya: la primera médica", en Mujeres Universia:  
[www.universia.net.mx/contenidos/mujeres/mujeres.al.dia/primeramedica\\_082203.jsp](http://www.universia.net.mx/contenidos/mujeres/mujeres.al.dia/primeramedica_082203.jsp).

Durante ese mismo año<sup>95</sup>, obtenían su título universitario Matilde Montoya, mexicana y la brasileña Rita López, ambas en medicina. Estas dos mujeres tuvieron que enfrentarse a las restricciones de la época y mostraron una firme voluntad de estudiar. Matilde Montoya, excelente alumna en la escuela primaria, fue rechazada en el examen de selección en la Escuela Normal por no tener la edad requerida para el ingreso, que era de 16 años. Sus padres habían contratado profesores particulares para prepararla y ante el rechazo, su madre la impulsó a estudiar obstetricia, por lo que se matriculó en 1870 en los cursos de obstetricia de la Escuela Nacional de Medicina. Graduada, trabajó en el Hospital de San Andrés, donde se entrenó en operaciones de pequeña cirugía. Debido a la necesidad de sostener económicamente a su madre, trabajó también en forma privada en Puebla llegando a tener una importante clientela, lo que le valió críticas, por lo que debió trasladarse a Veracruz. Esto la decidió a continuar sus estudios y en 1887 recibió el título de médica cirujana.

Por su parte, Rita López se matriculó en la Facultad de Medicina de Bahía, donde su hermano cursaba Farmacia. Incomodada por la antipatía de algunos profesores, resolvió estudiar en San Salvador de Bahía. Cursaban en esa época en la Universidad de Río de Janeiro, Hermelinda de Vasconcellos y Antonieta César Díaz, quienes se recibieron de médicas en 1888 y en 1889 respectivamente. Esta universidad se transformó pocos años después en un activo centro femenino.

En el año 1888 se graduó la cubana Laura Martínez Carbajal y del Camino López de Licenciada en Ciencias Físico Matemáticas, carrera que no ejerció. Dos años más tarde se recibió de Licenciada en Medicina y luego se especializó en Oftalmología y trabajó durante veinte años junto a su esposo, el Dr. Lino Enrique López Veitía, el conocido oculista cubano. Laura estuvo junto a él atendiendo en la Policlínica de Especialidades, en la puesta en marcha de la Revista Archivos de la Policlínica y en la redacción del texto Oftalmología Clínica. Pese a que no co-firmó esta obra, hay firmes sospechas de que fue la coautora, y su vez, la autora de los dibujos que ilustran el tratado. Dejó el ejercicio profesional a la muerte de su esposo y se radicó en el interior, donde ejerció la docencia y fundó una escuela gratuita para niños pobres y un asilo para ciegos. No participó del movimiento feminista de su época, aunque fue libre pensadora (Kohn Loncarica y Sánchez, 1992).

En 1895 se recibió de médica en Chile la peruana Margarita Práxedes Muñoz, quien luego ejerció en Chile y en Argentina. En Cuba se recibió también de Licenciada en Medicina María Teresa Mederos y Rodríguez en 1898.

Dedicaremos a las primeras universitarias argentinas el próximo título.

<sup>95</sup> 1887 se convierte en un año clave para la educación universitaria ya que en él se reciben tres mujeres de médicas en tres países distintos.

#### 4.5 El acceso de las mujeres a la universidad en Argentina. Siglo XIX

El proceso de acceso de las mujeres a los estudios universitarios en Argentina se dio también en un clima de debate acerca de la educación femenina y de la capacidad que ellas tenían para el conocimiento. A pesar de que la Constitución de 1853 reconociera los mismos derechos a ambos sexos, no surgió de esto que ellas pudieran ejercer su derecho a la educación superior sin mayores obstáculos.

##### **4.5.1 La cuestión de la educación de la mujer en Argentina en el siglo XIX**

Bellucci (1997: 36) afirma que “los grandes movimientos políticos del período inicial de la historia argentina (la Revolución de Mayo y las luchas civiles) provocarán una relativa distensión en cuanto a las normas morales y sociales”.

El clima de debate acerca del rol de la mujer en la sociedad, (y específicamente acerca de su acceso a la educación) que tuvo lugar en la Europa Iluminista y en Estados Unidos, no tardó en llegar al Virreinato del Río de la Plata aunque se expresó con más fuerza con posterioridad a la Revolución de Mayo. La literatura, el periodismo, los viajes por el mundo de algunos sectores de la sociedad y posteriormente la inmigración europea, trajeron a nuestro territorio las ideas iluministas y más tarde las anarquistas y las socialistas.

Marincevic y Guyot (2000: 90) afirman que “a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, los ideales ilustrados provenientes de la España católica circularon en el Río de la Plata con relativa libertad. Asimismo, las ideas triunfantes en Francia e Inglaterra ingresaron en forma clandestina. Las nuevas representaciones en relación con la mujer y su derecho a la educación sostenidas por la Enciclopedia<sup>96</sup> y por Josefa Amar y Borbón, por Olympe de Gouges, por Mary Wollstonecraft, se abrieron paso en los diversos espacios discursivos, instalando públicamente esta polémica cuestión también en los periódicos del Virreinato y de los primeros tiempos revolucionarios”.

Ya en 1810, Manuel Belgrano sostenía, en el “Correo de Comercio”, periódico que fundó hacia fines del Virreinato, que la educación de la mujer era la piedra fundamental de una nueva nación. Belgrano consideró a su vez la necesidad de crear de escuelas públicas para niñas.

En 1816, el “Observador Americano”, también publicado en Buenos Aires, destinó una sección permanente a la educación de la mujer. El público femenino de ese periódico formó la Sociedad Amigas del Observador Americano, entablado permanentes polémicas en torno a este tema. En 1816 un artículo afirmaba que “habrá pocos países en donde debe lamentarse más el descuido de la educación del bello sexo que en nuestras provincias”<sup>97</sup>.

Por esa época, otros periódicos, tanto de Buenos Aires como del interior, otorgaron espacios al debate sobre la educación de la mujer, nutriéndose en las ideas de la Ilustración y teniendo gran influencia “en la conformación de representaciones de ideas vinculadas con el ciudadano, el progreso, la civilización, el espíritu público, que sólo se pueden lograr por la educación de los pueblos a los que todos tienen derecho (Marincevic y Guyot, 2000: 94).

El ideal de madre educadora surgido a partir de la Revolución Francesa (véase capítulo 4) se instaló con fuerza. Belgrano y Rivadavia primero, y más tarde Sarmiento, defendieron la educación de la mujer en un momento en el que la expansión de la educación primaria tenía como objetivo prioritario la construcción de identidades nacionales y la homogeneización de las poblaciones en determinados valores.

En 1830 se empezó a publicar “La Aljaba, dedicada al bello sexo femenino”, escrito por Petrona Rosende de Sierra. Este fue el primer periódico femenino de nuestro país y en él se defendió la educación de las mujeres. Aunque sólo llegó a publicar dieciséis números, el impacto de esta publicación fue importante. Coronaba la emergencia de “un fenómeno singular en el clima cultural de la aldea porteña: la irrupción de un grupo de mujeres en la palabra escrita, básicamente a través del periodismo y de la literatura, pero también del epistolario y de los diarios íntimos...esta novedosa movida cultural es inherente al espíritu de los feminismos liberales, que por cierto impregnan con fuerza los movimientos emancipadores de la época, más allá del interés expreso de sus protagonistas. No obstante, dicha corriente se manifiesta en nuestros lares de manera más tibia, sin los arrebatos creativos ni cuestionadores propios de las activistas europeas. Ese mundo industrial y expansionista, que actúa como motor de las expresiones civiles antisistémicas en auge, resulta aún ajeno y desconocido a nuestro proceso de desarrollo. El estado del feminismo en el Río de la Plata podría ser definido como una suerte de profeminismo. Nuestras damas expresan malestares que están más ligados a situaciones inherentes a la realidad de este país en formación que a un sistema económico propio de las sociedades modernas hegemónicas” (Bellucci, 1997: 39).

<sup>96</sup> Los autores se refieren a la Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences des Arts et de Metiers, que comenzó a circular en Francia entre 1751 y 1752 en forma de publicación periódica, y que luego fue reeditado en varios volúmenes.

<sup>97</sup> El Observador Americano número 1, Buenos Aires, 19 de agosto de 1816, pp. 4, 7.

Después de la segunda mitad del siglo XIX, los debates y las acciones a favor de la educación de las mujeres tuvieron más fuerza. No fue ajena a esto la acción de Sarmiento como periodista, como Jefe del Departamento de Escuelas entre 1856 y 1861, y a partir de 1868 como presidente. En el periódico chileno "El Mercurio"<sup>98</sup> escribió diversos artículos en los que introdujo "explícitamente la problemática de la educación de la mujer en el contexto de los ideales vigentes en Europa y en los círculos intelectuales de las ciudades más importantes de América... los ideales de Sarmiento abrevan sin duda, en los defensores europeos del derecho a la educación de la mujer" (Marincevic y Guyot, 2000).

Desde las lecturas realizadas dentro de la Sociedad Literaria, grupo al que pertenecía y que se reunía para leer y discutir autores de la época, hasta sus viajes a Chile y a Estados Unidos, Sarmiento tomó contacto, no sólo con los debates, sino también con contextos sociales donde la educación femenina había dado mayores pasos. En el diario "El Mercurio" del 8 de agosto de 1841, afirmaba que "Chile cuenta también entre los motivos de su dicha actual y sus esperanzas de grandeza y prosperidad futura, con la dulce satisfacción de ver establecida y propagada en su seno la educación del bello sexo".

Y en Estados Unidos, país donde como vimos se estaba viviendo un clima de reivindicaciones y de reclamos femeninos y donde incluso las mujeres estaban accediendo a la educación universitaria (véase capítulo 5.1) se contactó con feministas como Mary Peabody de Mann, esposa del pedagogo Horace Mann, que había fundado la primera Escuela Normal de América. En Estados Unidos, "la decisión gubernamental de implementar políticas públicas educativas generó una respuesta favorable por parte de los norteamericanos medios, que integrarán un vastísimo movimiento conocido como las Normalistas (Bellucci, 1997: 43).

En 1878, Sarmiento publicó el artículo "La emancipación de la mujer" en Educación Común. En él "se percibe el desplazamiento de los enunciados sobre el derecho de la mujer a la educación desde el ámbito de lo privado hacia lo público. En la década del 40, su interés se centraba en la educación moral de la mujer: de las costumbres, de la virtud, del sentimiento en beneficio del género humano. En la década del 70 la reivindicación al derecho a la educación de la mujer iba de la mano de la exigencia de su presencia en el espacio público, no sólo en actos, recepciones, banquetes oficiales, sino también a través de su expresión en la literatura, el periodismo, la docencia" (Marincevic y Guyot, 2000).

Es así que en 1881, Sarmiento dio un paso más a favor de la educación femenina al anunciar en el "Monitor de la Educación" el premio Juana Manso, destinado a "la señorita o señora que

<sup>98</sup> Sarmiento fue primero editorialista, luego director de este periódico entre los años 1840 y 1842.



mejor lea en un concurso anual". Este premio significaba además un homenaje a Juana Manso, escritora y educadora amiga de Sarmiento, a quien él había confiado en 1859 la dirección de la Escuela Mixta Número 1 y la redacción y distribución de los "Anales de la Educación Común".

#### 4.5.2 Las Escuelas Normales y el Congreso Pedagógico de 1882

Durante la presidencia de Sarmiento, el Congreso de la Nación autorizó en 1869, la creación de Escuelas Normales<sup>99</sup>. La primera se abrió en 1870 en Paraná.

En 1875 se sancionó una ley que autorizaba "la creación de escuelas normales de señoritas en la capital de cada provincia que lo solicitara. Ante el número creciente de establecimientos primarios que se van abriendo, las autoridades nacionales deciden contratar a 65 maestras norteamericanas en el período de 1869 a 1890, quienes fundan y reorganizan 18 escuelas en las principales ciudades del país. Ellas se desplazan desde Massachussets, Ohio, Nueva York, Maryland, Virginia, Pensylvania, Michigan, Luisiana, Missouri, Illinois y Colorado para formar y capacitar camadas de hombres y mujeres para la enseñanza" (Bellucci, 1997: 51).

Las escuelas normales<sup>100</sup> se constituyeron en una experiencia exitosa de educación secundaria para las mujeres y prepararon el camino para la demanda de estudios universitarios por parte de ellas.

En el Congreso Pedagógico de 1882 participaron algunas de las maestras recibidas en estas escuelas. Se abordaron, entre otros, los siguientes temas: la educación femenina y los contenidos de la enseñanza. En él "la voz de una mujer, Eulalia Manso (cargando con todo el peso de la historia de su madre Juana Manso) interrogó en la cuarta sesión ordinaria sobre si pedida la palabra por una dama le sería concedida. El presidente de la sesión, Onésimo Leguizamón, contestó que no sólo tendría derecho a ella, sino que creía interpretar el sentimiento unánime, afirmando que se vería complacer (sic), mezclada en los debates a la mujer argentina" (Cucuzza, 1997: 119).

<sup>99</sup> La Sociedad de Beneficencia, creada por Rivadavia en 1823 con el propósito de promover la educación de las niñas, había fundado un Colegio de Enseñanza Superior para Mujeres en la Parroquia de Monserrat en 1825. Este colegio tuvo corta duración.

<sup>100</sup> Yannoulas (1997) señala que la expresión de Escuela Normal se utilizó por primera vez en Sagan (Prusia) en una escuela modelo para la formación de maestros, fundada por el sacerdote católico Felbinger, quien luego fue contratado por la emperatriz María Teresa para difundir las escuelas primarias y Normales en el Imperio Austro Húngaro. Alemania abandonó este modelo en 1820 y lo reemplazó por la formación universitaria de docentes. Las escuelas Normales fueron incorporadas en Francia como modelo de formación de docentes, aunque en un contexto laico. De ahí llegaron a América Latina, donde las primeras Escuelas Normales basadas en el método lancasteriano fueron creadas en Lima en 1822 y en Buenos Aires en 1825 (creado como ya dijimos por la sociedad de Beneficencia) Sin embargo estas escuelas tuvieron corta duración.

Una vez concedida la palabra, ellas la supieron utilizar, aunque no todas tenían la misma opinión respecto de los temas tratados, igual que tampoco la tenían sus compañeros varones. Y a la propuesta de una maestra, la Srta. Hornos, de que se debía enseñar a las niñas costura y bordado para que sea buena esposa y madre, “en contra del destino de la Singer<sup>101</sup> replicó Eulalia Manso enalteciendo a su madre altivamente y en apretada síntesis, recordando que había sabido cultivar su inteligencia, aprendió a coser y a cocinar, también supo inglés, alemán y otros idiomas. Continuó así, en nombre de la memoria de Juana Manso: esa mujer se preparó para todos los cargos que tuviera que desempeñar en su vida de mujer, para esposa, para madre, para educacionista, para literata, para poetisa...Este era el centro del problema: las condiciones planteadas por la revolución industrial y el proceso de urbanización replanteaban el rol tradicional del trabajo de la mujer” (Cucuzza, 1997: 121).

En este contexto de cambios y de debates relacionados con la educación femenina, sumados a las noticias que llegaban de otros países donde las mujeres habían accedido a la universidad, fundamentalmente a las carreras relacionadas con las ciencias de la salud, y especialmente a Medicina, fue que una joven hija de un farmacéutico decidió probar suerte por primera vez en Argentina en una carrera universitaria superior. Ingresó a la Facultad de Humanidades y Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, donde cursó tres años y sin finalizar la carrera rindió cuatro materias en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Tal vez porque el medio universitario era hostil para una mujer, decidió pasarse a la carrera de Farmacia, sintiéndose apoyada porque su padre era farmacéutico. Élida Passo se recibió de farmacéutica en 1885. Posteriormente intentó matricularse en Medicina, donde se le negó la inscripción, por lo que debió apelar a un recurso judicial que ordenó su inscripción. Este recurso tuvo mucha repercusión en los ámbitos académicos y en los diarios de la época. Élida Passo fue la primera mujer inscripta en una carrera superior en una universidad argentina y hubiera sido la primera médica, de no haber fallecido de tuberculosis antes de recibirse.

#### **4.5.3 Acceso femenino a las carreras universitarias menores**

Dos universidades existían en ese momento en nuestro país: la de Córdoba y la de Buenos Aires, y cuatro orientaciones: Medicina, Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. La absoluta mayoría de los estudiantes estaban concentrados en las dos primeras, que eran las de mayor prestigio. En la Facultad de Medicina se ofrecían carreras menores, a las que se

<sup>101</sup> Singer es una marca de una máquina de coser.

podía acceder y/o obtener el título sin haber realizado estudios secundarios y en muchos casos sin siquiera tener estudios primarios completos. Para obtener el título de Odontóloga y de Obstetra, se requería rendir un examen libre.

En Argentina, el acceso de las mujeres a la universidad se inició en estas carreras. En 1824 Verónica Pascal (francesa) fue la primera mujer que en Argentina aprobó el examen correspondiente, obteniendo el diploma de obstetra.

En 1888 revalidó el título de odontóloga en la Escuela de Medicina de la Universidad de Córdoba, Celina de Duval (francesa), quien se había recibido ese mismo año en la Universidad de Montevideo. Un año después, Ángela Zuluaga de Bourouconos solicitó al decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires autorización para rendir en calidad de libre acompañando un certificado del Dr. Teodoro Alvarez, quien acreditó las lecciones recibidas con él y con el esposo de ella, dentista renombrado. Ángela trabajó en el consultorio con su marido y siguió trabajando aún después desde su fallecimiento.

En 1892 se creó la Escuela de Odontología en la Facultad de Ciencias Médicas y ese mismo año se inscribieron Cidanelia González<sup>102</sup> (quien recibió su título en 1896 y cuyo marido era odontólogo), Fanny Bitz (rusa, quien aprobó su examen en 1896, dos días más tarde (su padre era médico), las hermanas Petrona y Josefina Pecotche y el padre de estas últimas, masajista de nacionalidad francesa<sup>103</sup>.

A partir de 1900, se graduaron en todas las promociones alrededor del 30% de mujeres. En 1917, un visitante peruano quedó impresionado por el porcentaje femenino de esa escuela, hecho asombroso para un país latino (Bagur, 1976, citado por Loncarica y Sánchez, 1993).

Farmacología constituía un título intermedio de la carrera de Medicina. Para inscribirse se necesitaban estudios secundarios. En el siglo XIX, tres mujeres se recibieron de farmacéuticas y aspiraron luego a Medicina: la ya conocida por nosotros Elida Passo; Julieta Lanteri, recibida en 1897 y Fanny Bache Banhardt, graduada un año después. Estas dos últimas se recibieron de médicas en el siglo XX.

#### 4.5.4 Acceso de las mujeres a carreras superiores

Si en la historia mundial de las profesionales universitarias del siglo XIX, medicina y las carreras relacionadas con las ciencias de la salud tuvieron un rol protagónico, en Argentina, la

<sup>102</sup> Cidanelia fue la única mujer en la época que perteneció a la Sociedad Odontológica del Río de la Plata.

<sup>103</sup> Este caso es conocido en la historia de la odontología como la familia Pecotche.

historia de las profesionales universitarias que se graduaron y ejercieron en ese siglo es la historia de las primeras médicas, si nos referimos a las carreras superiores, y de las odontólogas, farmacéuticas y obstetras, si consideramos de un modo más amplio la participación femenina en los estudios universitarios.

La primera mujer que obtuvo un título de una carrera superior fue Cecilia Grierson, quien ingresó a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires<sup>104</sup> poco tiempo después de que Élide Passo lograra hacerlo con un recurso judicial. Esta circunstancia le permitió matricularse sin mayores obstáculos. Hija de un propietario rural, trabajó como institutriz y como maestra. Estudió en Buenos Aires en la Escuela Nacional de Maestras que dirigía Ema Nicolaide Caprile (Barrancos, 2000), donde obtuvo el título de maestra y se inscribió en Medicina.

En 1886, siendo estudiante, fundó la Escuela de Enfermería y Masajista en el Círculo Médico de Buenos Aires, que se considera primera en Sudamérica, motivada por su experiencia en la epidemia de cólera desencadenada ese mismo año en el país. Escuela que dirigió hasta 1913, costeo cuando fue necesario y a la que se puso su nombre al año siguiente de su muerte (Flecha García, 1993). Su tesis doctoral, finalizada en 1889, se tituló: "Histero ovariectomías efectuadas en el Hospital de mujeres de 1883 a 1889".

Petrona Eyle fue la segunda médica argentina. Se graduó en 1891 en la Universidad de Zurich. Se había recibido de maestra en la Escuela Normal de Concepción del Uruguay y en 1879 y viajó a Suiza para estudiar Medicina. Recordemos que en ese momento, la Universidad de Zurich se había transformado en un centro donde estudiaban mujeres de todo el mundo, por lo que esta joven, descendiente de suizos, posiblemente consideró que su decisión de continuar estudios universitarios se le facilitaría en una universidad donde ya había estudiantes del sexo femenino. Su tesis, escrita en alemán, trató sobre las anomalías en las orejas de los delincuentes, y se la dedicó a su padre, cirujano militar, "en prueba de agradecimiento"<sup>105</sup>. Regresó a Argentina poco después de haber concluido su carrera y revalidó su título en 1893, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Otra Argentina más estudiaría medicina en el siglo XIX. Se trata de Elvira Rawson Guinazú, que obtuvo su título de maestra en la Escuela Normal de Mendoza. Era hija del coronel Juan de

<sup>104</sup> Las primeras profesionales se recibieron en la Universidad de Buenos Aires. Esto puede explicarse porque Buenos Aires, al ser una ciudad puerto, fue un ámbito donde las formas más tradicionales de vida se flexibilizaron más (Mallo, 1990, citada por Bellucci, 1997).

<sup>105</sup> En esta obra se nota la influencia de Darwin y de César Lombroso. La teoría de Lombroso en esa época constituía una teoría de avanzada; planteó que los delincuentes poseen determinados rasgos físicos visibles, como el tamaño del cráneo y el de las orejas. Esta teoría, junto a otras, encarnó el llamado Darwinismo social, según el cual algunas razas eran superiores porque habían evolucionado más (Proyecto Ameghino- Petrona Eyle).

Dios Rawson. Cursó la carrera de Medicina en la Universidad de Buenos Aires, donde se recibió en 1892.

Hacia fines de siglo, una mujer intentó sin suerte, estudiar Derecho. La Revista Anales de la ciudad de Buenos Aires<sup>106</sup> informa de la existencia de una joven que se examinó libre en la "mayoría" de las materias que comprende el primer año de estudios en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Flecha García, 1993).

Si ellas ingresaban a Medicina y a las carreras relacionadas con las ciencias de la salud, les era en cambio más difícil el acceso a otros estudios universitarios, sobre todo si estas implicaban un mayor acercamiento al poder.

#### 4.5.5 Universitarias extranjeras que ejercieron en Argentina en el siglo XIX

En el siglo XIX ejercieron en Argentina cinco médicas: las tres argentinas que mencionamos en el punto anterior y dos extranjeras: Rosa Pavlovsky y Margarita Práxedes Muñoz. Rosa nació en Rusia en 1863 y su familia se radicó en Bruselas por razones políticas. Era estudiante de Medicina en la Universidad de París cuando conoció a Sarmiento en 1869, en una gira que éste realizó por Europa, en la que se vinculó con su hermano, ingeniero vitivinícola, y lo invitó a desarrollar su especialidad en las provincias cuyanas, invitación que éste aceptó. Al poco tiempo se desató una epidemia de cólera en Mendoza y, ante la poca cantidad de profesionales con que se contaba para enfrentarla, Sarmiento solicitó a Rosa, que estudiaba el segundo año de Medicina en la Universidad de París, que viaje a Argentina para colaborar en calidad de enfermera.

Finalizada la epidemia, en la que Rosa tuvo una importante actuación, se trasladó a Buenos Aires, donde escribió una nota al decano de la Facultad de Medicina solicitando su inscripción en el tercer año de esa carrera para continuar sus estudios. "Se deniega su solicitud y se le devuelve la documentación presentada por falta de legalización, carencia de diploma de bachiller, equivalencias entre los estudios del París y Buenos Aires en los dos primeros años y por estar presentada la nota fuera de término" (Loncarica y Sánchez, 1992: 15). Rosa regresó a París, donde continuó la carrera y se recibió de médica en 1891 con la tesis: "De la transmission intrauterine de certaines maladies infectieuses". Luego volvió a Argentina, donde revalidó su título en 1893, junto con Petrona Eyle.

Margarita Práxedes Muñoz nació en Lima en 1862, en una familia ligada a la política, pero de niña quedó huérfana y fue criada por sus abuelos maternos. Su abuelo tuvo gran influencia en su educación, ya que poseía una importante biblioteca y su casa era frecuentada por intelectuales y

<sup>106</sup> Revista Anales de la Ciudad de Buenos Aires. Tomo VII, 1892, página 13.

políticos. Se graduó de Bachiller en Ciencias Naturales en Lima. Ingresó a la Universidad de San Marcos a la Facultad de Derecho, pero debió dejar por las dificultades que tenían las mujeres para cursar esa carrera. Decidió entonces estudiar Medicina en Chile (amparada por el decreto de 1877, que reconocía la igualdad de hombres y mujeres para el ingreso a la universidad) donde obtuvo su título de Médica en 1895.

En síntesis, en el siglo XIX ejercieron en nuestro país cinco médicas: tres argentinas (dos de ellas graduadas en la Universidad de Buenos Aires y otra en el exterior) y dos extranjeras, ambas recibidas en el exterior.

#### **4.5.6 Filosofía y Letras: una nueva orientación de estudios para las mujeres:**

Como hemos dicho, las universitarias que se graduaron en el siglo XIX en Argentina, como en la mayoría de los países del mundo, eran médicas. Lo que no quiere decir que este logro haya sido fácil para ellas ni que medicina haya sido una opción para las universitarias de principios del siglo XX. Los intentos de las primeras médicas por acceder a ámbitos profesionales vedados al desempeño femenino, como la docencia universitaria o la cirugía son un ejemplo de las limitaciones que tenían las mujeres en el campo de la medicina.

En 1896 se creó la Facultad de Filosofía y Letras, y se permitió a las maestras matricularse sin más requisito que su título. Este acontecimiento produjo una reorientación en las elecciones universitarias femeninas. Es así como desde principios del siglo XX fueron más las que se graduaron en esta Facultad que las que estudiaron Medicina, iniciándose un período caracterizado por la concentración de mujeres en carreras ofrecidas por Filosofía y Letras. En la primera camada de egresados, en el año 1901, de un total de 9 graduados, 4 eran mujeres (M. A. Canetti, Ernestina López, Elvira López y Ana Mauthe).

Podemos comparar este hecho con lo sucedido en nuestro país con el magisterio, profesión en la que "hubo una gran e inusual intuición política para detectar el surgimiento de un cierto movimiento femenino, darle cabida institucional y canalizarlo en la dirección deseada por los grupos dominantes" (Morgade 1997).

La creación de la Facultad de Filosofía y Letras, al orientar a las mujeres a esos estudios, a la par que les brindó la posibilidad de acceder a la universidad, funcionó como un espacio segregado para ellas, y como una elección acorde con la "naturaleza femenina".

Esta Facultad tuvo desde su creación poco número de estudiantes. Las explicaciones que se daban de este hecho apuntaban a que "pocos son los que se dedican al estudio de las ciencias por las

ciencias mismas, las letras por sí solas, sin una vocación o talento especiales; no abren camino para la fortuna y los que no la tienen adquirida por otro medio no se sienten tentados a seguir una carrera que tan escasas perspectivas de lucro les presenta"<sup>107</sup>. Como vemos, estos argumentos podrían hacer de esta Facultad, para el pensamiento de la época, una opción ideal para las mujeres, ya que les permitiría estudiar sin necesidad de ejercer la profesión, y mucho menos aún de ganar dinero.

Hasta la creación de esta Facultad, como hemos visto, sólo dos mujeres pudieron graduarse en una universidad argentina en una carrera superior y lo hicieron en Medicina. En las primeras décadas del siglo XX, producida ya la reorientación, son pocas las mujeres que estudiarán esta carrera, la que seguirá siendo una opción masculina hasta casi mediados de siglo.

#### 4.5.7 Las primeras universitarias y el despertar de la conciencia

Argentina es uno de los cinco países latinoamericanos que vieron mujeres en las aulas universitarias durante el siglo XIX. Si bien se trató de un fenómeno que puede enmarcarse en un contexto latinoamericano y en un marco más amplio del mundo occidental, en nuestro país este hecho coincide con el auge de la inmigración, con el desarrollo del proyecto liberal y con el predominio de corrientes de pensamiento positivistas entre nuestros círculos intelectuales.

Bonder (1991) afirma que las corrientes inmigratorias provenientes de Europa desde fines del siglo XIX difundieron valores que admitían y aún fomentaban la educación femenina, volcando en la educación de sus hijos e hijas una gran parte de sus expectativas de integración al nuevo país y de movilidad social y económica.

Estas jóvenes se movían en un espacio familiar muy vinculado social y culturalmente y proclive a la educación de sus hijas. Varias de las que estudiaron Odontología, Farmacia u Obstetricia compartían con sus padres, hermanos y maridos el ejercicio profesional, lo que seguramente fue un apoyo para ellas.

Si Medicina fue la puerta de entrada por la que las mujeres accedieron en el siglo XIX a los estudios universitarios, esto tuvo una doble significación: desde el punto de vista del orden instituido, fue una puerta angosta, por la que ingresaron pocas y con muchas dificultades. Pero desde el punto de vista de las propias mujeres fue una puerta amplia, que supieron aprovechar para obtener educación superior, para ejercer una profesión y porque, al pasar por esa puerta y llegar al otro lado, participaron de modo activo de la vida social y cultural de la época.

<sup>107</sup> Revista Anales de la Universidad de Buenos Aires, Tomo XIV, 1901, página 13 (citada por Flecha García, 1993).

Las primeras tres décadas de siglo XX, aún con pocas mujeres en las aulas universitarias, muestra la participación de ellas en debates, congresos, publicaciones, de tal modo que podemos decir que desarrollaron un importante movimiento a favor de las demandas feministas e incluso afirmará que constituyeron un antecedente de los estudios de género en nuestro país.

Si, como decía Bellucci (1997), a principios del siglo XIX, las mujeres que tomaron la palabra en nuestro país estaban dispersas y conformaban una suerte de profeminismo, a principios del siglo XX las encontramos más organizadas y con mayor conciencia de las reivindicaciones feministas. Y a principios del siglo XXI, ellas son mayoría en las aulas universitarias (Véase capítulo 4.6).

Podríamos decir que los estudios de educación y género tienen como antecedente a estas primeras universitarias o, dicho de otro modo, con las primeras mujeres que accedieron a la universidad se inició en nuestro país una línea de preocupación teórica y práctica que constituye un claro antecedente de los estudios de educación de género. El hecho de haber sido pioneras seguramente las hizo reflexionar sobre el lugar de excepción que constituían. Era una preocupación del movimiento feminista en general y del debate de la época la reivindicación por la educación de las mujeres.

Este hecho, sin embargo, no fue exclusivo de nuestro país. Recordemos que ya en 1754, cuando Dorotea Erxleben se graduó de médica en la Universidad de Halle, el tema que eligió para su tesis fue "El examen de las causas que alejan a las mujeres del estudio". Desde ese momento, las mujeres en sus tesis o en otros escritos posteriores, se ocuparon del tema.

Como señala (1999 b), otros acontecimientos contribuyeron para despertar en una gran parte de las mujeres de la época una nueva conciencia acerca de la educación: la política educativa que desarrolló Sarmiento a favor de la educación de las mujeres, la labor de las maestras norteamericanas encabezadas por Mary Mann en escuelas del interior del país, el desarrollo y funcionamiento de las Escuelas Normales, la labor de Juana Manso a favor de la educación de la mujer y de la responsabilidad que a los poderes públicos en su desarrollo, y posteriormente la creación de la Facultad de Filosofía y Letras.

#### 4.6 Conclusiones:

El breve recorrido histórico del acceso de las mujeres a la universidad del siglo XIX nos permite identificar algunas características comunes (a la mayoría, no a todos los casos):



- el ingreso de las mujeres a la universidad implicó obstáculos de diversa índole, dependiendo de cada caso de la legislación de los países en cuestión;
- desde sus inicios, las elecciones femeninas fueron diferentes, acorde a una diferenciación socio sexual o del saber;
- contaron con apoyo de sus familiares (sobre todo padres y hermanos y hasta maridos);
- la mayoría de las primeras universitarias estudiaron carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina si consideramos carreras superiores;
- generaron y participaron de un debate en la sociedad, relacionado con la capacidad de las mujeres para acceder a los estudios universitarios;
- tenían cierta familiaridad con la carrera elegida o con ambientes intelectuales ya que sus padres, hermanos o esposos ejercían la misma profesión o pertenecían a familias donde les era fácil el acceso a la lectura o a círculos sociales, políticos o profesionales;
- muchas de ellas reflejaron en sus tesis y en escritos posteriores sus reflexiones respecto de problemáticas de las mujeres. Sobre todo se interesaron por la educación de la mujer, de modo tal que podemos sostener que las primeras universitarias constituyeron un antecedente de los estudios de educación y género;
- En buena medida trabajaron en su profesión, venciendo obstáculos.

Estudiar una carrera universitaria implicó que las mujeres tuvieran que desarrollar diversas estrategias: la elección de carrera, los viajes para acceder a estudios universitarios o para ejercer la profesión, los recursos judiciales, constituyeron estrategias que les permitieron aprovechar los intersticios que el sistema de género de la época les dejaba, antes que enfrentarse abiertamente a él. Estas estrategias fueron exitosas, ya que les posibilitaron estudiar, ejercer una profesión y participar del mundo social de la época.

La historia de la educación universitaria de las mujeres muestra mecanismos de exclusión-inclusión<sup>108</sup>. Las que accedieron a la universidad debieron desarrollar estrategias para sortear estos mecanismos.

Las primeras universitarias estudiaron carreras y se ubicaron en ámbitos profesionales que no representaban una ruptura brusca con las concepciones de género de la época. De este modo, sus elecciones y sus trabajos profesionales reflejaban el interjuego entre sus propios deseos y lo "permitido" según el contexto socio cultural del momento histórico en que vivieron. Sin embargo,

muchas de estas primeras universitarias percibieron claramente las discriminaciones hacia las mujeres y se preocuparon y lucharon de modo activo por cambiar esta situación. Esto lo hicieron con distinto nivel de compromiso<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> La tesis de los mecanismos de inclusión-exclusión es de Barrancos (2001), quien afirma que “la subordinación de las mujeres- perfeccionada a lo largo del siglo XIX- no puede comprenderse si no se tiene en cuenta el juego pendular de inclusión- exclusión. Un término convoca al otro”.

<sup>109</sup> Varias de ellas se definieron a sí mismas como feministas.

## CAP 5: EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN UNIVERSITARIA FEMENINA EN ARGENTINA EN EL SIGLO XX

De ser la participación de la mujer en los estudios universitarios prácticamente inexistente a principios del siglo XX, es en la actualidad levemente superior a la de los varones. Este proceso de feminización de la matrícula universitaria se vio acompañado a su vez de una mayor diversificación en las elecciones de carreras.

En este capítulo nos proponemos describir brevemente la evolución y la situación actual de la participación de la mujer en los estudios universitarios en nuestro país, exponer algunas de las interpretaciones del proceso de feminización de la matrícula universitaria realizadas desde la perspectiva de género y enmarcar este proceso en el contexto de la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria global.

Los pocos datos disponibles en nuestro país sobre la participación universitaria según sexo nos limita en las primeras décadas del siglo XX a un análisis acerca de cómo se distribuyen los títulos universitarios<sup>110</sup> entre ambos sexos. Sólo a partir de 1941 se cuenta con registros acerca de matrícula y titulación universitaria según sexo y carrera.

Aún a pesar de esta limitación, y a partir del análisis de los datos disponibles, podemos distinguir cuatro periodos diferenciados en cuanto a la participación de las mujeres en los estudios universitarios. El primero va desde que se crea la primera universidad -siglo XVII-<sup>111</sup> hasta principios del siglo XX y se caracteriza por la ausencia de mujeres en los estudios universitarios, salvo unas pocas que, como vimos en el capítulo anterior, obtuvieron su título a partir de 1899.

El segundo período se extiende desde principios del siglo XX hasta la primera mitad de la década del sesenta<sup>112</sup> y se caracteriza por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina en los estudios universitarios (Ver Cuadro N° 1), de modo tal que si en el quinquenio 1900-1905 sólo el

<sup>110</sup> Esta dificultad hace que los datos estadísticos disponibles no sean totalmente comparables. Incluso los distintos Censos de estudiantes de Universidades Nacionales en muchos aspectos presentan datos no comparables entre sí. Esta limitación y los datos de que se disponen pueden consultarse en Maglie y Frinchaboy (1988), en Frinchaboy (1981) y en Palermo (1998 y 2001). Du Moulin (1991) y Tiramonti (1995) analizan únicamente datos de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>111</sup> En 1613 se crea el Colegio Jesuítico, que se transformó en 1622 en la Universidad de Córdoba.

<sup>112</sup> Durante esas seis décadas los títulos otorgados a mujeres evolucionan de la siguiente manera: en los treinta años posteriores a 1905, los valores porcentuales crecen un 10%; en los siguientes quince años crecen otro 10% y en los quince años subsiguientes crecen nuevamente otro 10%.

0,79% de los títulos universitarios<sup>113</sup> de todas las universidades nacionales fueron otorgados a mujeres, en el quinquenio 1961-1965, los valores porcentuales habían aumentado al 28,20%.

Una característica importante de la participación femenina de esta etapa fue la concentración de las mujeres en carreras consideradas "típicamente femeninas" (ciencias de la educación, letras, ramas menores de las ciencias médicas, etc.). Recordemos que en 1895 se había creado la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual podían ingresar sin ningún otro requisito las maestras normales. Esta Facultad, "por su orientación humanista y su salida laboral docente, fue considerada una elección apropiada para las mujeres, constituyéndose en una opción tradicional femenina aún hasta la actualidad" (Bonder, 1991:38).

El tercer período abarca desde mediados de los sesenta hasta mediados de los ochenta y en él se produce un incremento más marcado, ya que sólo en dos décadas la participación de las mujeres en la universidad aumenta del 30% al 50%, es decir, llega a igualar a la masculina<sup>114</sup>. Este incremento está acompañado de una diversificación de las opciones de carreras por parte de las mujeres.

El cuarto período se caracteriza por un leve predominio de la participación femenina universitaria, con una tendencia a aumentar. Según el Censo de estudiantes de Universidades Nacionales (1994), las mujeres constituían en ese año el 52,2% de los estudiantes a nivel nacional,

<sup>113</sup> Tengamos en cuenta que se trata de títulos universitarios, por lo tanto, el ingreso de estas mujeres a la Universidad ocurrió unos años antes. Estos años no se pueden precisar ya que no todas las carreras universitarias tienen la misma duración ni todas las personas finalizan los estudios universitarios en el período teórico de duración de las carreras.

<sup>114</sup> Esta periodización no coincide totalmente con el planteo de otras autoras (Bonder, 1991; Fernández, 1991) quienes señalan "que el salto verdaderamente significativo de la matrícula femenina en la universidad se produce entre 1941 y 1978" (Bonder, 1991). Estas autoras, sin embargo, reconocen también que es con posterioridad a los sesenta cuando se produce el mayor acceso de las mujeres a la universidad.

La periodización de las autoras coincide con el cuadro comparativo que realizan Maglie y Frinchaboy (1988) para mostrar cómo la composición de la matrícula universitaria por carrera fue evolucionando de forma tal que si en 1941 existió un reducido número de carreras con mayoría de matriculación femenina, en 1978, las opciones de las mujeres se habían diversificado.

Maglie y Frinchaboy inician su análisis en 1941 porque antes de esa fecha no existían datos de matrícula desagregados por carrera. Sin embargo, los datos existentes antes de esa fecha, que como ya hemos señalado, refieren a títulos otorgados por todas las universidades nacionales, nos permiten un análisis cuantitativo de la evolución de la participación de las mujeres en la universidad y nos lleva a distinguir como el período de mayor incremento de esa participación el que va desde mediados de los sesenta a mediados de los ochenta.

Del mismo modo, estas autoras ubican la finalización de ese período en 1978, habida cuenta del descenso de matrícula universitaria que se produjo durante el régimen militar debido a la implantación del examen de ingreso.

quedando un grupo reducido de carreras en las que ellas no son mayoría (la única rama de estudio en la que predominan los varones es la de Ciencias básicas y tecnológicas).

Algunas de las características de este fenómeno son señaladas por John Du Moulin (1991)<sup>115</sup>:

- 1) partiendo de una enseñanza universitaria casi exclusiva para varones, a partir de 1930 se incrementa la presencia femenina en todas las carreras, aunque en forma desigual;
- 2) este incremento se produce hasta alcanzar, en términos generales, una igualdad con la matrícula masculina y, a partir de allí, se mantiene igual (con posterioridad a este estudio hubo dos Censos de Estudiantes Universitarios y, por consiguiente, no se considera en él que esta tendencia continúa acentuándose);
- 3) y va acompañado por un aumento de la matrícula universitaria global.

Graciela Maglie y Mónica Frinchaboy (1988: 30) afirman que "la evolución histórica de la participación de las mujeres en la universidad plantea dos dimensiones que deben ser tenidas en cuenta:

1) la evolución de la matrícula femenina, 2) su distribución en las diversas disciplinas que oferta ese nivel".

En tal sentido, la participación de las mujeres en el nivel universitario tiene cierta peculiaridad respecto de la masculina: la distribución de la matrícula, como ya hemos señalado, es diferencial según sexo y se asocia, según las autoras, con las ideas acerca del rol de mujeres y varones en la sociedad.

En un primer momento, la mujer accedía, prioritariamente, a carreras que se veían más apropiadas para ellas por ser de alguna manera una continuación del rol femenino, ligadas ya sea con la educación o con el asistencialismo. En esa etapa, la matrícula universitaria global estaba orientada a Derecho y a Medicina y, como vimos en el capítulo 4, si bien Medicina fue la puerta de entrada de las mujeres a la universidad, pronto la matrícula femenina se concentró en las carreras ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Letras (Ver Cuadro N° 2).

En 1941, Medicina estaba entre las carreras "típicamente masculinas"<sup>116</sup>, y recién en el año 1978 la matrícula femenina en esa carrera empezó a igualar a la masculina<sup>117</sup> (Para mayores datos Véase Maglie y Frinchaboy, 1988).

Sin embargo, Du Moulin (1991) aclara que en ese período bajó la matrícula global y la de varones, pero la de las mujeres siguió aumentando hasta 1986, año en el que alcanzó la igualdad con la masculina para estabilizarse.

<sup>115</sup> Du Moulin (1991) realiza su estudio con los graduados de la Universidad de Buenos Aires en el período 1930-1990. Sin embargo, las características a las que alude son aplicables para todas las universidades nacionales. (Ver Censos de estudiantes de universidades nacionales).

En el Cuadro N° 2, podemos ver cómo en el año 1941, las mujeres estaban concentradas en un pequeño número de carreras, fundamentalmente ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Letras, existiendo carreras que eran marcadamente masculinas y otras que tenían mayoría de matrícula femenina, pero en la que participaban en alguna medida las mujeres.

En una etapa posterior, se produjo una reorientación de la matrícula total hacia carreras técnicas, fundamentalmente hacia las ingenierías, las ciencias agronómicas, las ciencias económicas y las ciencias básicas. La matrícula femenina también se reorientó, incorporándose la mujer a carreras que antiguamente eran masculinas, aunque ya no tenían el mismo prestigio, pero no accedieron del mismo modo a las carreras técnicas, más vinculadas con la industria (volveremos sobre esto en el próximo título). Como podemos ver en el Cuadro N° 2, en 1978 las mujeres permanecieron en las carreras femeninas pero avanzaron sobre carreras que antes eran masculinas (Ciencias Exactas y Naturales, Odontología, entre otras). Un punto a considerar es que aparecen un grupo de carreras "neutras", es decir con porcentajes similares de matrícula de ambos sexos (Medicina, Arquitectura, Derecho, entre otras).

Respecto de Latinoamérica y el Caribe, el marcado crecimiento que se produce en nuestro país entre los 60 y los 80 hace que Argentina, que a principios de la década del 50 estaba entre los países de Latinoamérica con menor participación universitaria femenina (cerca del 17%) se encuentre en la década del 80 entre los países con mayor tasa de feminización de la matrícula universitaria, junto con Costa Rica, Paraguay, la República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Panamá (Rama, 1987).

¿Qué significado tienen estos hechos desde una perspectiva de género? Los autores que han analizado la feminización de la matrícula universitaria coinciden en afirmar que este fenómeno se relaciona con una multiplicidad de factores, otorgándoles importancia fundamental a los cambios económicos y sociales que se produjeron a lo largo del siglo XX.

Gloria Bonder (1991:40) afirma que la situación de privilegio en la que se encuentra nuestro país en relación con otros países latinoamericanos "se corresponde con las tendencias socio educativas de los países socio económicamente más adelantados".

Entre los factores que podrían explicar esta situación de privilegio se encuentran, para la autora:

<sup>116</sup> Maglie y Finchaboy (1988) diferencian entre carreras típicamente masculinas y carreras masculinas, ya que las segundas, si bien tienen mayoría de estudiantes varones, tienen una considerable participación femenina, mientras que las primeras tienen una mínima participación femenina.

<sup>117</sup> Su bien Tiramonti (1995:264) afirma que "las mujeres privilegiaron desde sus inicios dos carreras tradicionales con alto prestigio social como son Medicina y Derecho", su análisis se basa sólo en datos censales referidos a la Universidad de Buenos Aires entre 1958 y 1988, con lo cual la autora no considera realmente las primeras elecciones de las mujeres ni analiza el comportamiento de la matrícula femenina en todas las universidades del país. Medicina y Derecho eran, hasta 1978, carreras típicamente masculinas.

- a) la instauración de gobiernos constitucionales, el levantamiento de las restricciones al ingreso a la universidad y las políticas gubernamentales de estímulo a los estudios universitarios;
- b) la difusión de valores que admiten y aún fomentan la educación femenina, que se originan en las corrientes inmigratorias europeas que arribaron a la Argentina hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, las que volcaron en la educación de sus hijos e hijas una gran parte de sus expectativas de integración al nuevo país y de movilidad social y económica (ver capítulo anterior);
- c) el carácter gratuito de la educación, ya que al menos redujo uno de los condicionamientos que se les impone a las familias en el momento de optar cuál de los hijos seguirá estudiando;
- d) la influencia en los modelos de desarrollo del país de los valores culturales europeos, por lo cual se consideró a la educación una meta privilegiada, lo que benefició en alguna medida a las mujeres.

Concordamos con la autora en que todo esto produjo el efecto ilusorio de que las mujeres han alcanzado en nuestro país la igualdad educativa con los varones en todos los niveles de la educación formal, incluido el universitario.

Efectivamente, en la actualidad, como ya hemos señalado, igualamos e incluso superamos a los varones en el acceso a los estudios universitarios. Pero las elecciones y las carreras profesionales de ambos sexos son diferentes. Al respecto, Rodríguez Giles, Colombo, Delgado (1994: 43) afirman que "analizar las formas en que las mujeres se orientan en la elección de sus estudios en los distintos niveles de enseñanza es enfrentarse con el modo que asume actualmente la discriminación educativa. Esta, que en épocas pasadas operaba en el acceso de ellas a los distintos niveles de enseñanza<sup>118</sup>, se ha trasladado al interior del sistema creando circuitos diferentes para varones y mujeres, con salidas laborales también diferentes". Por su parte, Du Moulin (1991) se pregunta si podemos hablar de un proceso de desmoronamiento de las barreras de género en el acceso a la formación profesional universitaria o si se trata, en cambio, de "que esta tendencia de conjunto esconde un proceso por el cual algunas profesiones dejan de ser masculinas para feminizarse más o menos completamente mientras otras retienen su carácter originalmente masculino. En tal caso, se trataría de un reajuste de pautas de género y no de una desgenerización" (Du Moulin, 1991:3).

Dicho autor opina que esta "variación de la composición por sexo de los graduados refleja un factor importante en la modificación de los patrones de género en el país: qué profesiones eran consideradas aptas para mujeres en un momento histórico determinado y cuáles eran subjetiva y

<sup>118</sup> Concordamos en parte con las autoras ya que, como hemos visto en el capítulo anterior, el acceso de las mujeres a la universidad planteaba desde el siglo XIX el problema de la elección de carrera.

objetivamente masculinas". Por lo tanto, no se trataría de un cambio radical en las concepciones tradicionales de género<sup>119</sup>, sino más bien de un reajuste (Du Moulin, 1991:2) o un desplazamiento hacia otros aspectos, como por ejemplo, las elecciones de carrera diferenciadas según sexo.

Este reajuste o desplazamiento también se verifica en las características del ejercicio profesional de las mujeres<sup>120</sup> (algunas se reciben y no ejercen jamás su profesión o dejan de hacerlo cuando se casan; otras sólo la ejercen cuando sus hijos crecen y lo hacen a tiempo parcial) y en las limitaciones que encuentran en su desarrollo profesional (menor sueldo que los varones por el mismo trabajo, dificultad para acceder a cargos directivos o de decisión, lo que se denomina el techo de cristal, etc.).

### 5.1 Feminización y diversificación de la matrícula universitaria femenina. La universidad argentina en el contexto socioeconómico

Un análisis de tipo relacional nos lleva a ubicar la feminización y diversificación de la matrícula universitaria femenina en el contexto de los cambios operados en la matrícula global de la universidad por áreas de estudio y a estos cambios en el contexto socioeconómico.

Seguiremos en este punto a Germán Rama (1967), quien distingue tres periodos en relación con el comportamiento de la población universitaria según áreas de estudio. La primera etapa corresponde a la universidad elitista que tenía como función formar cuadros políticos para una sociedad tradicional. En este período la mayoría de los alumnos estaban concentrados en Medicina y en Derecho; pero eran fundamentalmente los graduados de esta última carrera los que estaban posicionados en lugares de poder. En esa época, como vimos en el capítulo 4, las pocas mujeres que accedieron a la universidad lo hicieron en Medicina, aunque tuvieron en esta carrera grandes obstáculos: uno inicial, ya que el ingreso no fue tarea fácil para ellas, (recordemos que Elida Passo tuvo que acudir a un recurso judicial para que le fuera aceptada su inscripción en la carrera), y posteriormente tuvieron que enfrentar diversas dificultades en el ejercicio profesional lo que hizo que, luego del impulso inicial, Medicina siguiera siendo una carrera masculina hasta varias décadas después de iniciado el siglo XX.

Acceder a Derecho, carrera más cercana al poder (al decir de Sullerot, 1970) profesión, prestigio) en ese momento, implicaba vencer más barreras para las mujeres, lo que ellas mismas no ignoraban, a tal punto que Elvira López afirmaba en 1901 que "las mujeres médicas nunca han tenido que vencer

<sup>119</sup> Las concepciones de género tradicionales son las que adjudican a varones y a mujeres funciones, cualidades y comportamientos distintos, en función de sus diferencias biológicas.

<sup>120</sup> Muchas de estas características están variando debido a la crisis en que se encuentra nuestro país.



prejuicios tan grandes, como los que se opusieron a las primeras que han pretendido ejercer abogacía" (López, 2001: 106).

Esta primera etapa se corresponde con la vigencia del modelo agroexportador, en el cual Argentina fue conducida por élites ilustradas subordinadas a los grandes terratenientes. Este período<sup>121</sup> se caracterizó por una fuerte inmigración proveniente de Europa, que se radicó fundamentalmente en zonas urbanas, provocando el crecimiento de las ciudades, una rápida expansión de los sectores medios (movilidad social intra e inter generacional), una incipiente industrialización y un desarrollo del sector terciario. En relación con la educación, el objetivo de esa élite dirigente era asegurar la educación básica universal.

La educación universitaria se caracterizó en esta época por "una relación más o menos armónica con el poder político, lo cual no es de extrañar si se piensa que el pasaje de la universidad al poder y del poder a la universidad funcionaba casi sin fricciones. Los miembros de la élite política alternaban sus funciones de gobierno con el ejercicio de la docencia y la gestión universitarias" (Cano, 1985: 11).

La primera orientación de la Universidad<sup>122</sup>, centrada en estudios clásicos, se corresponde con la función política más que económica que se le asignó a la educación en general y a la universitaria en particular en ese período.

Con posterioridad a la Revolución francesa se inicia en Europa un debate acerca de si la educación debía centrarse en los estudios clásicos (humanísticos) o, por lo contrario, debía diversificarse y adoptar una orientación profesionalizante, científica y más ligada a las demandas de la economía. Este debate fue introducido en nuestro país por Belgrano y retomado, entre otros, por Sarmiento, Alberdi e Ingenieros. Pero recién hacia fines del siglo XIX esta corriente profesionalizante comienza a ganar espacio, para desarrollarse muy lentamente durante las primeras décadas del siglo XX y con más fuerza en los sesenta. Se crean nuevas carreras<sup>123</sup> y "en el marco de una serie de crisis

<sup>121</sup> Para la caracterización de ambos modelos nos basamos fundamentalmente en Torrado, 1993 y en Rama, 1987.

<sup>122</sup> A partir de aquí y hasta el fin de este punto, postularemos las hipótesis desarrolladas por Tedesco (1982) en su libro: Educación y sociedad en Argentina (1880-1990), Centro Editor de América Latina. La hipótesis central de este autor consiste en "sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Si bien este fenómeno no fue exclusivo de nuestro país, lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron, cuando cada uno de ellos estuvo en la cúspide del poder, en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas". Pág.

<sup>123</sup> Hasta ese momento, sólo existían tres orientaciones de estudio: Medicina, Derecho y Ciencias Físicas, Matemáticas y dos universidades: Córdoba y Buenos Aires. La absoluta mayoría de los estudiantes estaban concentrados en las dos primeras, que eran las carreras de mayor prestigio.

económicas y sociales que sacuden al Estado liberal y de la creciente incorporación de nuevos sectores urbanos - hijos de inmigrantes y otros representantes de las capas medias- se comienzan a percibir síntomas de crisis en la articulación tradicional entre universidad y clase dirigente. La penetración de ideas socialistas y anarquistas, sumada a la evolución del positivismo criollo... (y) por otro lado, nuevas influencias - venidas una vez más de otros países, aportan una ideología industrialista, un culto al ingeniero, al maquinismo, y un menosprecio al terrateniente y al formalismo (Cano, 1985:12,13)

Se produce, de este modo, un paulatino tránsito de una educación universitaria elitista y llamada a cumplir una función política hacia otra más vinculada con la economía. Al decir de Tedesco (1982), "si la función de los colegios nacionales y de la Universidad era formar una elite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar a esa elite directiva de los núcleos sociales en ascenso". En nuestro país, este pasaje está ligado a la inauguración del nuevo modelo económico que tuvo a la industria como eje de desarrollo y que comienza a tomar cuerpo a partir de la década del 30.

Este segundo período se caracteriza por una gran urbanización, basada en migraciones internas; una creciente creación de empleos urbanos (en la industria y sobre todo en el sector terciario); una creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo; la necesidad de obtener mayores acreditaciones en la educación formal para la obtención de un empleo, una diversificación y segmentación del mercado de trabajo y un crecimiento demográfico diferencial entre estratos sociales (Torrado, 1993). En este contexto, aumentaron las demandas para obtener niveles más altos de educación formal. Aun cuando "los mayores logros educativos no garantizaban de por sí el acceso a un buen empleo, se había producido en algunos sectores un desplazamiento de las demandas sociales hacia logros no económicos, como la educación, que prepara mejor para la competencia ocupacional, ya sea para esta generación como para sus descendientes" (Rama, 1987).

La feminización de la matrícula universitaria se produjo en este período, es decir que forma parte de un proceso de relativa democratización de los estudios universitarios, ya que se incorporaron a ella sectores que antes no tenían acceso. Doris Klubitschko (citada por Cano, 1985), quien realizó un análisis social de las estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, afirma que "existe una mayor predisposición de los sectores medios a enviar a sus hijas a la universidad, en tanto que los sectores bajos y altos tienden a hacerlo en menor medida".

---

Si bien no hay datos precisos sobre el origen social de los estudiantes universitarios a nivel nacional en el período considerado aquí, todos los autores coinciden en señalar que el notable incremento de la matrícula universitaria se debe sobre todo al acceso de los nuevos sectores medios.

Sostenemos que la feminización de la educación universitaria sólo fue posible cuando ésta empezó a perder su función predominantemente política para vincularse con las demandas de una economía basada en la sustitución de importaciones y que creaba: a) crecientes empleos urbanos que requerían calificación diversificada y b) nuevos sectores sociales medios capaces de demandar mayores niveles educativos. En este contexto, la diversificación y profesionalización de la oferta universitaria tenía un doble cometido; por un lado, alejar a los nuevos sectores que accedían a ella, entre ellos las mujeres, del poder, y responder a las demandas de la economía.

En un tercer momento, "el triple proceso de expansión cuantitativa, feminización y aumento de los institutos privados en la cobertura de la matrícula superior frena y en algunos casos revierte la tendencia a favorecer carreras técnicas" (Rama, 1987).

Acordamos con Rama (1987) que en los países de América Latina, "el desarrollo de la cultura y de la educación formal sólo puede comprenderse en el seno de las grandes líneas de cambio estructural que han tenido lugar en la región" (Rama, 1987) y que se dieron en el marco de una activa intervención del Estado. Sin embargo, también creemos que estos aspectos no son suficientes para entender la creciente participación universitaria femenina.

En el marco de estos intensos cambios estructurales se produjo un cambio cultural que se expresó en una progresiva adopción de nuevas ideas, pautas culturales, valores, normas y modos de vida que, como en todo proceso de transición, coexistieron con ideas, pautas culturales, valores, normas y modos de vida tradicionales. Nos interesa fundamentalmente plantear la importancia de los cambios culturales en relación con las ideas, valores, normas y modelos femeninos prescriptos, ya que pensamos que todos los factores estructurales no dan cuenta en su totalidad del notable incremento de la participación femenina en la universidad, cambios que serán considerados en el capítulo 8.

A modo de cierre, podemos decir que la educación universitaria constituyó un logro bastante reciente para las mujeres en nuestro país. Si a principios del siglo XX, sólo el 0,79% de los títulos universitarios fueron otorgados a mujeres, a principios del siglo XXI, poco más de la mitad de las estudiantes universitarias son mujeres. ¿quiere decir esto que las mujeres han alcanzado ya todas las reivindicaciones respecto de la educación universitaria?

Como vimos a lo largo de este capítulo, las discriminaciones que antes operaban en el acceso de las mujeres a la universidad, se ha trasladado al interior del circuito universitario. Coincidimos con Guillermina Tiramonti (1995: 258) en que "la igualdad de oportunidades para las mujeres consiste cada vez menos en una cuestión de acceso a la educación en general y cada vez más en un problema de inclusión en el mismo tipo de educación que los hombres, por un lado y en las modificación de los patrones de socialización sexista por el otro".

Estamos convencidas de que únicamente con la inclusión de más mujeres en aquellas carreras “masculinas” como las Ingenierías o las Ciencias Agropecuarias, no se logrará romper con las barreras que limitan las elecciones profesionales femeninas. Sin embargo, también pensamos que sin esta inclusión este cambio no será posible, ya que la historia nos muestra cómo la mujer ha cumplido un rol activo en la generación de cambios que favorecen su posición en la familia y en la sociedad.

Cuadro N° 1: Títulos otorgados a varones y mujeres en todas las carreras de las universidades nacionales. Posición relativa por quinquenio.

PERIODO	Valores . absolutos			Valores relativos		
	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL
1900/05	1367	11	1378	99,21	0,79	100%
1906/10	1783	25	1808	98,62	1,38	100%
1911/15	2860	122	2982	95,91	4,09	100%
1916/20	4401	418	4819	91,33	8,67	100%
1921/25	6948	825	7773	89,39	10,61	100%
1926/30	7505	807	8312	90,30	9,70	100%
1931/35	8680	999	9679	89,68	10,32	100%
1936/40	11055	1771	12926	86,20	13,80	100%
1941/45	15196	2824	18020	84,33	15,67	100%
1946/50	18720	3747	22467	83,33	16,67	100%
1951/55	21421	5763	27184	78,81	21,10	100%
1956/60	27475	8752	36227	75,85	24,15	100%
1961/65	27796	11705	41501	71,80	28,20	100%

Fuente: Evolución de la mujer en las profesiones liberales en Argentina. Oficina Nacional de la Mujer.

Ministerio de Trabajo, 1970. Citado por Maglie y Frinchaboy, 1988.

Cuadro N° 2: Distribución de la matrícula según sexo y carrera en 1941 y 1978

## Año 1941

Carreras típicamente femeninas (mas del 60% de matrícula femenina)	Filosofía y Letras Ciencias de la educación Otras ciencias humanas Ramas menores de las ciencias médicas
Carreras típicamente masculinas (más del 60% de matrícula masculina)	Ingeniería Ciencias Agropecuarias <u>Medicina</u> <u>Derecho</u> Administración y economía
Carreras masculinas (más del 50% de matrícula masculina, pero con considerable participación femenina)	Ciencias exactas y naturales Química, bioquímica y farmacia Odontología

## Año 1978

Carreras femeninas (más del 50% de la matrícula femenina)	Filosofía y Letras Ciencias de la Educación Otras Ciencias Humanas Ramas menores de las Ciencias Médicas Odontología Ciencias Exactas y Naturales Química, Bioquímica y Farmacia Otras Ciencias Sociales Bellas artes (prácticamente no existen en 1941)
Carreras típicamente masculinas (más del 50% de la matrícula masculina)	Ciencias Agropecuarias Ingeniería Administración y Economía
Carreras neutras (% muy similares de matrícula de ambos sexos)	Medicina Arquitectura Derecho, Ciencias Políticas y Diplomacia Música

Fuente: Graciela Maglie y Mónica García Frinchaboy (1988) Situación Educativa de las Mujeres en Argentina. Subsecretaría de la Mujer de la Nación UNICEF, Argentina

## CAPITULO 6: BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN <sup>124</sup>. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

En este capítulo realizaremos una breve reseña histórica de la Universidad Nacional de Luján, describiremos su estructura organizativa y las carreras que ofrece y presentaremos las relaciones de género en los órganos de gobierno en la planta docente, rentada y en la matrícula, deteniéndonos en la evolución de esta última según sexo en las cuatro carreras que consideramos en nuestra tesis.

### 6.1 Breve reseña histórica

Hacia fines de los años '60 y comienzos de los '70 se produjo una creciente demanda de estudios universitarios en todo el país, especialmente en el área de influencia de las universidades de Buenos Aires y de La Plata. Este fenómeno fue una de las causas que determinaron la creación de la Universidad Nacional de Luján, conjuntamente con otras siete universidades en diversas regiones.

La iniciativa de fundar la Universidad Nacional de Luján nació de las demandas concretas de un conjunto de fuerzas y organizaciones sociales representativas de la región oeste de la provincia de Buenos Aires. De este núcleo surgió la elaboración de un trabajo titulado "Fundamentos para la creación de una Universidad Nacional de Luján". En función de la ubicación de las siete universidades consideradas, de las carreras propuestas, de la frecuencia de transportes y de los tiempos de viaje, se estimó que el partido de Luján resultaba ser un excepcional nudo de convergencia vial y ferroviaria.

La institución a fundarse debía reunir características que respondiesen al medio y a sus necesidades de desarrollo y distinguirse por la originalidad de su propuesta académica, orientada a servir a los intereses de la región, sus características y producción.

A la oferta de nuevas carreras se le adicionó una concepción pedagógica moderna tendiente a incorporar diferentes capas sociales al medio educativo. La propuesta se concretó en diciembre de 1972, cuando se promulgó la Ley 20.031, que creó la Universidad Nacional de Luján. En febrero de 1973 fue designado como primer rector el Dr. Ramón Rosell. En agosto de 1973, siendo ya rector el Dr. Emilio Fermín Mignone, se inició el dictado de los primeros cursos. La primera Colación de

---

<sup>124</sup> Esta descripción sigue a Mignone, Emilio (1992) Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución. Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria, UNLu. y Universidad Nacional de Luján, XV Aniversario de su reapertura, Secretaría de Bienestar y Extensión, Unlu, 1999 y Lagunas, C; Palermo, A y Negri, S (2002) Contribución al

Grados se produjo en agosto de 1977 durante el rectorado del Ingeniero Gerardo Amado. En agosto de 1978 se inauguraron las instalaciones de la actual Sede de la UNLu.

Desafortunadamente, el éxito de la Universidad Nacional de Luján y la incorporación de prestigiosos investigadores y docentes no fueron obstáculo para que la dictadura militar decidiera cerrarla en 1979, hecho que se concretó con la firma del Decreto Ley 22167 del 21 /02/80. Los argumentos oficiales para llevar a cabo el cierre merecieron el repudio unánime de todos los sectores de la vida nacional.

Con el retorno a la vigencia de las instituciones democráticas en 1984, el gobierno constitucional dispuso su reapertura. Esta nueva etapa de la Universidad fue conducida por el rector normalizador Dr. Enrique Fliess. A la gestión del Dr. Fliess le siguió la del Lic. José Luis Moreno, primer rector elegido por los representantes de los claustros reunidos en la Asamblea Universitaria en diciembre de 1985.

En 1988 se eligió al Dr. Juan Carlos Busnelli, quien fuera reelegido en diciembre de 1991. Tras una reforma estatutaria que consagró el mecanismo de la elección directa para los cargos unipersonales (rector, vicerrector, decanos y vicedecanos), en noviembre de 1994 fue elegido como rector el Lic. Antonio Francisco Lapolla, y actualmente por primera vez en esa casa de estudios la Rectora es una mujer, la Lic. Amalia Testa.

La etapa que nace a partir de la reapertura (1984) se caracteriza por la recuperación de antiguos profesores e investigadores, como también por la incorporación de nuevos académicos. Asimismo, se reabrieron algunas de las carreras más importantes y se diseñaron nuevas especialidades, que en muchos casos constituyen propuestas originales en el sistema educativo nacional.

La Universidad cuenta con cuatro centros regionales: General Sarmiento, Campana, Chivilcoy y San Fernando y una Delegación en la Ciudad de Buenos Aires.

## 6.2 Estructura Organizativa

### **6.2.1 Organización académica**

La Universidad Nacional de Luján ha optado por la modalidad departamental, diferenciándose en este aspecto de la organización por Facultades que ha sido tradicional en la Argentina. La

diferencia entre ambas reside en que los Departamentos abarcan grandes campos del conocimiento, mientras que las Facultades tienen una relación más directa con las profesiones.

La Universidad Nacional de Luján cuenta con los Departamentos de Ciencias Básicas, de Educación, de Ciencias Sociales y de Tecnología. Son unidades académicas que realizan tareas de docencia, investigación y extensión. Los Departamentos prestan sus servicios para cualquiera de las carreras que se cursan en la UNLu, dentro del campo de conocimiento de su competencia

Esta organización académica permite concentrar en un solo lugar a los especialistas de cada disciplina, para lo cual los departamentos incluyen Divisiones. Así, por ejemplo, en el Departamento de Ciencias Básicas están las divisiones de Matemática, Física, Química, Biología y Estadística y Sistema y el Departamento es responsable de todos los cursos de estas disciplinas que requieren las distintas carreras que se dictan en la universidad

Esta estructura, inusual en la Argentina, se apoya desde lo académico en la premisa fundamental de satisfacer las necesidades y demandas concretas de la región. Así, las Ingenierías en Alimentos y Agronómica, y la Licenciatura en Administración se conciben como ejes del crecimiento de la universidad. Por otro lado, surgieron posteriormente propuestas renovadoras con clara orientación humanista, como los Profesorados y las Licenciaturas en Historia y Geografía, y la Licenciatura en Trabajo Social y más recientemente la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Información Ambiental.

### 6.2.2 Órganos de gobierno

A partir de la reforma de 1918, las universidades comienzan a autogobernarse, con la participación de todos los claustros reconocidos. Hoy la Universidad Nacional de Luján integra sus docentes, alumnos, (graduados) y personal no docente en el gobierno.

Las distintas instancias de Gobierno universitario son, la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, el Rector, los Directores Decanos de Departamentos y los Consejos Directivos Departamentales.

La Asamblea universitaria define las políticas de la universidad y es la única que puede modificar el Estatuto; es el órgano máximo de gobierno de la universidad.

Las resoluciones que emite el Consejo Superior son comparables con las leyes que emite el Congreso de la Nación, atendiendo al buen gobierno de la universidad. En él están representados todos los claustros, al igual que en la asamblea universitaria.



El rector tiene a su cargo la presidencia del Consejo Superior y ejecuta las normas estatutarias y las resoluciones de la Asamblea Universitaria y del Consejo Superior. Los secretarios dependen del rector, siendo este último el que los designa con el objeto de que colaboren en la gestión.

Los directores decanos de los Departamentos presiden los Consejos Directivos Departamentales, debiendo ejecutar todas las disposiciones que el Consejo del Departamento emita en cada sesión. Además deberán atender las problemáticas de docentes que dependen de los Departamentos.

Los Consejos Directivos Departamentales son cuerpos colegiados, en los cuales están representados los distintos claustros y tienen entre sus funciones llevar adelante las políticas del Departamento en cuanto a investigación, docencia y extensión.

### 6.2.3 Carreras que se ofrecen

La Universidad ofrece diecisiete carreras de grado, cuatro Maestrías, dos carreras de Especialización y un doctorado. Todas ellas dependen directamente de la universidad y no de los departamentos.

### 6.3 Relaciones de género en los órganos de gobierno y en la planta docente rentada de la UNLu.

Como señaláramos en el Capítulo 1, hemos desarrollado una investigación<sup>125</sup> sobre las relaciones de género en los órganos de gobierno y en la planta docente rentada de la UNLu. Lo que presentamos a continuación es una síntesis de los resultados de dicha investigación, cuyos datos fueron obtenidos en el año 2001<sup>126</sup>:

- a) si bien en la Asamblea Universitaria había mayoría femenina, las mujeres predominaban en calidad de suplentes, mientras que los titulares eran varones;
- b) del mismo modo, en el Consejo Superior, en los cargos de mayor jerarquía la relación era de dos varones por cada mujer. Si consideramos las presidencias de las Comisiones Asesoras, la relación es de tres varones por cada mujer;

<sup>125</sup> Lagunas, C.; Palermo, A y Negri, C. (2003), op. cit.

<sup>126</sup> En la actualidad, la Rectora es mujer y se ha producido una variación en la composición de los órganos de gobierno, sobre todo en lo que se refiere a los órganos unipersonales de conducción del Rectorado, que están a cargo de mujeres en su mayoría.

- c) en lo referente a los órganos unipersonales de conducción, el Rectorado y el Vice rectorado, los Secretarios, las Direcciones de Centros Regionales y las Delegaciones estaban a cargo de hombres;
- a) las Subsecretarías y las Coordinaciones de la Carreras, por el contrario, estaban mayoritariamente a cargo de mujeres (75%);
- b) en conducciones de departamento, sólo en el Departamento de Ciencias Sociales la Decana era mujer (se trata de la actual Rectora), mientras que los otros Departamentos estaban conducidos por varones, aún el de Educación;
- c) educación es el departamento con mayor cantidad de docentes mujeres (75%), mientras que Tecnología se encuentra en el extremo opuesto, con sólo el 35% de docentes del sexo femenino;
- d) los varones tienden a ser mayoría en las categorías docentes más altas, aún cuando se trate de departamentos con mayoría de docentes mujeres (como Educación). La excepción es el Departamento de Ciencias Sociales, en el que hay un importante número de profesoras titulares;

Los datos obtenidos en esta investigación nos muestran una situación que no es exclusiva de la Universidad Nacional de Luján y que puede ser caracterizada, en palabras de Acker (1994) como de discriminación encubierta. Este concepto se refiere a "las ideas admitidas informalmente sobre qué es la actividad académica y cuál es el comportamiento válido" en la vida universitaria.

Las docentes universitarias constituyen élites discriminadas porque tienen alto nivel de cualificación, pero no ocupan los cargos más altos; élites aisladas del poder masculino y de las mujeres no profesionales y élites problematizadas por las tensiones que desarrollan entre sus aspectos profesionales y sus aspectos femeninos, tensiones de las que, habitualmente, no tienen conciencia (García León, 1994).

### **6.3.1 Inscriptos según carrera y sexo**

En el año 2003, había un total de 5997 inscriptos, de los cuales el 62% eran mujeres, mostrando igual tendencia que el conjunto de universidades nacionales (ver datos del Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales, 1994).

Si analizamos las 16 carreras de grado según género<sup>127</sup>, podemos clasificarlas en tres categorías: carreras con mayoría de matrícula femenina, carreras con mayoría de matrícula masculina y carreras con relativa igualdad entre ambos sexos.

En relación con las carreras de grado, la distribución según sexo de la población estudiantil, es la siguiente:

- a) carreras con mayoría de estudiantes mujeres: Lic. en Nivel Inicial, Lic. y Profesorado en Educación, Lic. en Ciencias Biológicas, Lic. en Trabajo Social; Lic. y Prof. en Geografía;
- b) carreras con relativa igualdad de estudiantes varones y mujeres: Lic. y Profesorado en Historia, Lic. en Administración, Lic. en Educación Física, Licenciatura en Comercio Internacional y Lic. en Información Ambiental.
- c) carreras con mayoría de estudiantes varones: Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial y Licenciatura en Sistemas de Información.

#### *6.3.1.1 Evolución de la Matrícula de la UNLU.*

La matrícula de la UNLU no escapa a lo sucedido en el conjunto de universidades nacionales en el período 1984-2003. Podemos decir que en dicho período la cantidad de ingresantes prácticamente se sextuplicó (de 1043 en 1984 pasó a 5997 en el 2003). Dicho crecimiento, en buena medida, se debe a la creación de nuevas carreras en los años posteriores a la reapertura.

En el año 1984, la Universidad sólo ofrecía siete: Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Alimentos, Desarrollo Social, Ciencias de la Educación, Administración de Empresas, Lic. en Historia y Profesorado en Historia. En el 2003, la oferta asciende a las diecisiete carreras ya mencionadas.

Si consideramos la evolución global de la matrícula según sexo, podemos apreciar que, de ser levemente inferior el porcentaje de mujeres en 1984 (45%), pasó a ser levemente mayor en el 2003 (62%), mostrando también la misma tendencia para el conjunto de universidades nacionales.

Veamos ahora la evolución de la matrícula según sexo de las cuatro carreras involucradas en esta tesis: Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial (carreras con mayoría de varones), Lic. en Educación y Lic. en Nivel Inicial (carreras con mayoría de mujeres)<sup>128</sup>.

<sup>127</sup> Los datos fueron suministrados por el Departamento de Estadística de la UNLU.

### 6.3.1.2 Ingeniería Agronómica

Se trata de una carrera que la Universidad ofrece desde su reapertura y que forma parte del proyecto fundacional. El plan de estudios vigente al momento de las entrevistas es del año 1987. El mismo privilegia el desarrollo de espíritu crítico y la capacidad de resolución de los problemas que se presenten en el ejercicio profesional. El Ingeniero Agrónomo deberá actuar en todas y en cada una de las etapas del planeamiento y de la producción de bienes agropecuarios a nivel nacional, regional, local o individual; en la programación de las actividades agropecuarias; en el control y asesoramiento de productores; también deberá actuar en el área de la investigación para encontrar las respuestas a los interrogantes de ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, además de qué hacer, en cada nivel señalado.

Esta carrera, según lo dispuesto por la Ley de Educación Superior, que establece que los planes de estudio de las carreras cuyo ejercicio pudieran comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta —además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma— los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades, se acreditó en el año 2003 y cambió su plan de estudios para adecuarse a dicha normativa.

La tasa de crecimiento global de esta carrera es baja, ya que contaba en el año 1984 con 157 inscriptos y en 2003 tenía 218. Esta tendencia es similar a la del conjunto de universidades nacionales, ya que Ingeniería Agronómica es una de las carreras con menos tasa de crecimiento anual: 0,7% para el conjunto de universidades nacionales, llegando a tener una tasa negativa en algunas universidades (Véase Anuario de Estadísticas Universitarias 1999-2003).

Los porcentajes de ingresantes mujeres oscilan entre el 20% (1984) y el 30% (2003) y más que de un crecimiento podemos hablar de una oscilación, como podemos ver en el Cuadro N° 3.

### 6.3.1.3 Ingeniería Industrial

La carrera de Ingeniería Industrial comienza a ofrecerse en 1992 y sufre un importante cambio en su plan de estudios en 1997. A partir del 6° cuatrimestre los alumnos pueden optar por el título de Técnico Universitario en Instalaciones Industriales.

---

<sup>128</sup> El criterio de selección de estas carreras fue el siguiente: una carrera femenina y una masculina ofrecidas por la UNLu. desde su reapertura, y una carrera masculina y una femenina creadas con posterioridad.

Los ingenieros industriales están facultados para proyectar, dirigir, implementar, operar, evaluar procesos de producción de bienes industrializados y la administración de los recursos destinados a la producción de dichos bienes, además de una multiplicidad de actividades propias de la industria y relacionadas con ella. El perfil de la carrera la ha convertido en la más generalista a nivel nacional y esta generalidad ha permitido que sus egresados cuenten con un cada vez más amplio espectro de acción y desarrollo.

Como vemos en el Cuadro N° 3, en el año 1992, la matrícula femenina fue del 16%, respecto del total de alumnos. Durante estos años el comportamiento de dicha matrícula fue oscilante, siendo en el 2003 de poco más del 20%. Un dato relevante es que se trata de una carrera que, contrariamente a Ingeniería Agronómica, ha tenido un importantísimo crecimiento en la matrícula global, que en el año 2003 es tres veces superior a la de 1992.

#### *6.3.1.4 Lic. en Nivel Inicial*

La Licenciatura en Educación Inicial fue creada en 1994 y está dirigida a egresados de nivel terciario de carreras afines. Esta característica la convierte en una carrera de grado con una carga horaria inferior a la media.

Tiene como antecedentes la carrera de Profesorado para el Nivel Inicial, cuyos egresados pueden articular sus estudios previos con esta licenciatura. En particular, es interesante destacar la creación simultánea de la "Escuela Infantil UNLu", que surgió como una necesidad de la comunidad universitaria y que genera al mismo tiempo un espacio de prácticas para los alumnos de la carrera, además de contar con egresadas en su plantel docente y con especialistas del área que integran distintas instancias de participación.

Los graduados de la Licenciatura en Educación Inicial están preparados para diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos vinculados con la Educación Inicial; diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa y asesorar en el área educativa de nivel inicial.

Como vemos en el Cuadro N° 3, la tendencia de la matrícula, en términos absolutos, es decreciente (179 en 1995 a 52 en 2003). Prácticamente la totalidad de inscriptos a todo lo largo son mujeres (un solo año tuvo dos varones y durante siete años sólo uno).

#### *6.3.1.5 Lic. en Ciencias de la Educación*

Esta carrera de grado inició sus actividades con la reapertura de la UNLu, en 1984. Está conformada por un "tronco común" -primeros cuatro años de cursada- y dos ciclos entre los que se

puede optar, en quinto año por el Profesorado o la Licenciatura; ésta última ofrece cuatro orientaciones: educación de adultos, psicopedagogía, planeamiento y organización de la educación y educación a distancia.

Los licenciados pueden desempeñarse en organismos, entidades y establecimientos educativos formales, no formales, oficiales y no oficiales y en toda entidad dedicada a la educación. Pueden participar en la definición de políticas, elaborar planes y programas, diseñar, evaluar, diagnosticar, conducir, investigar, planificar, ejecutar y, en general, participar de todas aquellas actividades legales del ámbito educativo. Los profesores tienen las mismas incumbencias que los licenciados y además están facultados para la formación y actualización de docentes en el sistema formal.

Como vemos en el Cuadro N° 3, la matrícula de esta carrera prácticamente se cuadruplicó desde 1984 hasta 2003. La proporción de mujeres oscila entre 73% y el 89%, con una tendencia levemente creciente.

#### 6.4 La UNLU en el contexto de las universidades nacionales

La UNLU se fundó en el contexto de diversificación de la oferta universitaria, que incluyó la creación de nuevas universidades y carreras y que se dio a partir de la década de 1960 (véase capítulo 5). como dijimos, adoptó desde sus inicios una estructura departamental, al igual que la Universidad Nacional del Sur, creada en 1956 y a diferencia de las otras universidades nacionales.

La estructura departamental surgió en Estados Unidos en el siglo XIX, en un intento de combinar el ideal humboldtiano de unión entre enseñanza e investigación, con la preocupación de las universidades británicas por la formación y estructuró en forma vertical las disciplinas científicas (Toribio, 1999). Si bien en la universidad latinoamericana se organizó tradicionalmente a través de un modelo de facultades, a partir de la década de 1950, y más específicamente hacia 1970 comenzó a impulsarse el modelo departamental.

Las universidades creadas en nuestro país en la década del 90 adoptaron estructuras organizativas diferentes a las de Facultades, aunque tampoco responden al modelo departamental.

Volviendo a la UNLU, se trata de una universidad chica si la comparamos con las universidades tradicionales, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba o la Universidad Nacional de La Plata. La matrícula de esta universidad en el año 1995 fue de 3789 alumnos, lo que representaba un total de 1,16% respecto de las universidades nacionales, que tenían un total de 766.847 para ese mismo año.

Si pensamos que en 1986, la proporción de matriculados de la UNLU era de 0,50 respecto del total (lo que representa 981 matriculados frente a un total de 581.813), vemos que fue creciendo su importancia relativa respecto del total de matriculados de universidades nacionales.

Respecto de la distribución por sexos de la matrícula, nuestra universidad muestra una relación similar a la del conjunto de universidades nacionales.

Cuadro N° 3: % Mujeres ingresantes según carrera, por año 1984-2003. UNLU.

AÑO	I. A.	TOTAL	I. I.	TOTAL	N.I.	TOTAL	L.E.	TOTAL
1984	19,8	157					72,86	140
1985	30,0	160					80,09	226
1986	19,8	110					86,32	117
1987	36,6	112					82,14	196
1988	27,0	122					79,65	172
1989	33,9	124					81,88	160
1990	34,3	137					83,33	186
1991	26,4	136					83,33	204
1992	27,2	125	16,07	56			88,64	132
1993	36,3	113	18,75	64			83,25	203
1994	30,3	99	19,44	72			82,56	195
1995	28,2	117	13,73	102	98,88	179	85,71	252
1996	31,9	116	19,66	117	99,59	245	85,35	198
1997	29,0	155	12,15	107	99,51	205	85,71	189
1998	26,8	194	22	150	99,08	109	84,29	280
1999	22,3	134	23,41	205	99,23	130	88,38	284
2000	27,8	187	21,84	206	97,30	37	87,60	363
2001	34,6	124	35,55	211	97,96	49	88,18	406
2002	28,1	153	16,91	207	100	23	82,32	328
2003	29,8	218	13,74	211	100	52	85,26	502

Fuente: Elaboración propia en base de datos administrados por el Departamento de Estadísticas de la UNLU.

## CAPITULO 7: LOS Y LAS INGRESANTES A CARRERAS MASCULINAS Y FEMENINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

En este capítulo, nuestro objetivo es describir los perfiles de los ingresantes de ambos sexos a dos carreras masculinas: Ingeniería Agronómica (en adelante I.A.) e Ingeniería Industrial (en adelante I.I.) y a dos carreras femeninas: Lic. en Educación (en adelante L.E) y Lic. en Nivel Inicial (en adelante N.I) de la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu.).

Expondremos brevemente sus características básicas, las características de sus madres y padres, sus trayectorias educacionales y ocupacionales previas y sus motivaciones y expectativas vinculadas con la elección de la carrera, con el objetivo de conocer las características de cada grupo de estudiantes, identificar los puntos en común y las diferencias entre los estudiantes de ambos sexos de las carreras masculinas<sup>129</sup>. Este abordaje, al ser relacional, nos permitió una comparación entre las estudiantes de las carreras masculinas, que constituyen el foco de nuestra investigación, con las de carreras femeninas y con varones de carreras femeninas y masculinas.

La técnica utilizada fue una encuesta semi estructurada con preguntas cerradas y abiertas que se tomó a todos los ingresantes de las cuatro carreras que estuvieran cursando materias en el segundo cuatrimestre del primer año<sup>130</sup>. Se optó por tomar la encuesta en ese momento porque el

<sup>129</sup> En el marco de un trabajo mayor sobre el proceso de profesionalización de varones y mujeres, estamos desarrollando un programa de investigación, que tuvo varias etapas, en las que consideramos distintos momentos de este proceso: el ingreso a la carrera universitaria, el momento del egreso y las trayectorias profesionales desarrolladas durante los cinco años posteriores a la graduación (en este último caso, sólo estudiamos hasta el momento a los graduados en la Lic. en Educación). Hemos profundizado el comportamiento de cada una de estas variables y exploramos diferentes asociaciones. En esta tesis sólo nos proponemos presentar un diagnóstico que nos permita conocer quiénes son estos estudiantes y una comparación entre varones y mujeres de carreras masculinas y femeninas, con el propósito explorar la asociación entre concepciones de género, nivel socio económico de la familia de origen con elección de carrera y profundizar sobre las significaciones que las mujeres otorgan a sus elecciones no tradicionales. Nos limitamos en este capítulo a dicho diagnóstico, sin presentar ninguna de las asociaciones ni profundizar en el análisis, lo que nos desviaría de nuestro propósito en esta tesis. Para mayores datos ver: Palermo, Alicia I. (2004) La profesionalización de mujeres y varones: el ingreso a una carrera universitaria. Informe final. Universidad Nacional de Luján; Palermo, Alicia I. (2005) La profesionalización de las mujeres. Egresando de la universidad. Informe de avance. Universidad Nacional de Luján; Testa, Julio y Palermo, Alicia I. (1998) La situación ocupacional y profesional de los egresados de la Lic. en Educación de la UNLu. Informe final. UNLu.

<sup>130</sup> Es decir, que la totalidad de ingresantes que se encuestaron no coincide con el total de ingresantes en ese año (2003). Por un lado, ya se produjo parte de la deserción habitual en los primeros años y por otro lado no incluye a aquellos estudiantes que, permaneciendo en la carrera, no estuvieran cursando materias en el segundo cuatrimestre. Uno de los estudiantes (varón de N.I) ingresó en el año 2001, pero no cursó asignaturas durante el 2002 ni en el primer cuatrimestre del 2003. Decidimos incluirlo en la investigación porque de otro modo no teníamos a ningún varón de esa carrera, ya que durante el 2003 no hubo inscriptos varones (Véase capítulo 6). En el análisis se consideró en conjunto con los estudiantes de L.E. (desarrollamos la metodología utilizada en el Anexo metodológico).



primer cuatrimestre es el momento del año de mayor desgranamiento y deserción<sup>131</sup> (Borsotti, et. al., 1995).

Debido a que nuestro interés es identificar el perfil de los estudiantes, para conocer quiénes son y cómo son, sólo se presenta el comportamiento que tienen en cada una de las variables la mayoría de los estudiantes de distinto sexo de las carreras masculinas y femeninas, o bien aquellos datos significativos para nuestra investigación<sup>132</sup>. En el caso de las carreras de L.E. y de N.I., en las que hay dos perfiles claramente diferenciados de estudiantes, se presentan los dos perfiles.

## 7.1 Perfil ingresantes a Ingeniería Agronómica:

### **7.1.1 Características básicas:**

La edad promedio de ingreso de las mujeres es de 22 años y de los varones de 19 años, y son en su inmensa mayoría solteros (90% las mujeres y 97% los varones).

### **7.1.2 Trayectorias educativas:**

El 55% de los varones y el sólo el 10% de las mujeres tiene títulos secundarios vinculados con su carrera actual. Ellas provienen mayoritariamente de bachilleratos y muy pocas de escuelas técnicas y ellos provienen mayormente de escuelas técnicas. Los que cursaron una carrera vinculada con la actual tienen título de Técnico Agrónomo, Bachillerato Agronómico y Perito Mercantil Agrónomo.

Poco más de la mitad de mujeres estudió en escuelas privadas y poco más de los varones en públicas. Estos datos coinciden con los encontrados por Guillermina Tiramonti (1995: 259), quien afirma que "si bien el circuito público absorbe la mayoría de matrícula de ambos sexos, hay más mujeres que hombres que optan por ir a la escuela privada; de allí que la matrícula privada sea mayoritariamente femenina, fundamentalmente en los niveles medios y superiores no

<sup>131</sup> Participamos en ese momento como investigadora en la investigación: Desgranamiento y deserción en los estudiantes del primer año de la Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, dirigida por Carlos Borsotti. En esa investigación elaboramos una tipología de situaciones de desgranamiento y de deserción. Si bien se refería a una sola de las carreras tomadas aquí, los datos nos permitieron tener un conocimiento del comportamiento de los estudiantes, que nos llevó a tomar la decisión de tomar la encuesta en este momento del año.

<sup>132</sup> Por ejemplo, la proporción de estudiantes que en cada carrera tiene títulos secundarios vinculados con la carrera o las carreras que iniciaron y abandonaron, nos permite identificar la trayectoria educativa previa, por lo cual los presentamos aún cuando no sean mayoría los que las realizaron. El mismo criterio seguimos con los padres y/o madres, en los que consideramos la profesión o la ocupación vinculada con la actual carrera del hijo, aún cuando fuera baja la frecuencia. Estos datos son significativos para nuestros objetivos de investigación.

universitarios". Sin embargo, como veremos a lo largo de este capítulo, en las otras tres carreras las mujeres estudiaron mayoritariamente en escuelas públicas, al igual que sus compañeros.

Más mujeres que varones iniciaron y abandonaron otra carrera universitaria (tres de cada diez mujeres y sólo uno de cada diez varones). Estas carreras eran Ingeniería en Alimentos (la cursaban en la misma UNLu. y la abandonaron porque no satisfacía sus intereses y expectativas) y Veterinaria (la cursaban en la Universidad de Buenos Aires y la abandonaron debido a la distancia entre la universidad y su lugar de residencia). Por lo que vemos, se trata de carreras afines a la que están cursando, pero que tienen mayor participación femenina.

Ellos iniciaron en la Universidad de Buenos Aires carreras ofrecidas por las Facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas y Medicina y abandonaron por motivos relacionados con la distancia entre la universidad y su lugar de residencia.

Como síntesis de la trayectoria educacional previa, podemos decir que los varones tienen una vinculación más temprana con la orientación actual de sus estudios si los comparamos con las mujeres. Esta vinculación más tardía de las mujeres puede deberse al hecho de que la carrera no es tradicional para ellas (si comparamos con los ingresantes de ambos sexos a la carrera de Licenciatura en Educación, vemos que en esa carrera se da la misma situación pero al revés: son las mujeres las que provienen mayoritariamente de carreras vinculadas con la que están cursando). Ingresaron más tarde a la carrera, no cursaron estudios secundarios vinculados, iniciaron en mayor medida que sus compañeros y abandonaron una carrera universitaria más tradicional para su sexo.

Podemos pensar que cuando más jóvenes son tienen menos claro sus elecciones profesionales, pero también podemos pensar que cuando más jóvenes son más pesan en las elecciones los condicionantes culturales, sociales y familiares.

### 7.1.3 Situación ocupacional

Cuatro de cada diez mujeres tienen trabajo remunerado. En eso su comportamiento es relativamente similar al de los varones, los que trabajan cinco de cada diez. Las mujeres no tienen un trabajo relacionado con la carrera y en cambio, el 30 % de sus compañeros tiene un trabajo afín. No obstante que casi la mitad de los estudiantes tiene trabajo remunerado, ocho de cada diez ingresantes de ambos sexos financian sus estudios con el aporte de sus padres<sup>133</sup>.

<sup>133</sup> Sólo los estudiantes varones de Educación financian casi en su totalidad sus estudios con aportes propios.

Las ocupaciones no remuneradas que realizan las mujeres son mayoritariamente domésticas (en contraste con los varones, entre los cuales el 34% tienen una ocupación no remunerada vinculada con la carrera: colaboran en tareas agropecuarias en el campo de algún familiar o amigo).

#### 7.1.4 Características de los padres y de las madres:

La mayoría de los estudiantes tiene madres con nivel de instrucción terciario, aunque un poco más los varones que las mujeres.

La mitad de las jóvenes y casi la mitad de los varones tiene padres con nivel secundario. Un 33% de los padres de las primeras y un 43% de los de los segundos tiene padres con nivel terciario, pero mientras que el 10% de los padres de los varones tiene un título relacionado con la carrera del hijo, en ningún caso el título del padre está relacionado con la carrera de la hija.

Es interesante notar que, en promedio, el nivel de instrucción de las madres es mayor al de los padres<sup>134</sup>. Este dato es significativo ya que “las mujeres que eligen una pareja con su mismo nivel de educación formal tienen, en principio, características, valores y concepciones diferentes de la femineidad, de la masculinidad, de la pareja y de la familia, que quienes eligen (y son elegidas por) una pareja con un nivel de educación mayor o menos que el propio” (Wainerman, 2005: 106).

No obstante el alto nivel educativo de las madres, la mitad de las mujeres tiene madres sin ocupación remunerada; en cambio los varones tienen mayoría de madres que trabajan fuera del hogar. Un 10 % de las madres de los varones trabaja en explotaciones agropecuarias familiares o en criaderos, mientras que las de las mujeres no tienen ocupaciones relacionadas con la carrera de la hija.

La mayoría de los padres son decisores<sup>135</sup>, pero ellas tienen en mayor medida que sus compañeros padres decisores globales, mientras que la mayoría de los varones tiene padres decisores en la unidad donde trabajan.

Esta situación contrasta con la que se constata en el Censo de Estudiantes de universidades nacionales de 1994 en el que el índice de masculinidad aumenta en relación con la categoría

<sup>134</sup> En la investigación que estamos realizando actualmente nos proponemos indagar la asociación entre el nivel diferencial de estudios de las madres y de los padres con la elección de carrera y con las concepciones de género.

<sup>135</sup> Las categorías ocupacionales presentadas en la encuesta fueron trabajadas siguiendo a Borsotti (1989), quien construyó una tipología de ocupaciones teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: el nivel de ingresos, la calificación que se requiere para comenzar la actividad, la participación en la unidad de trabajo, la amplitud de los procesos sociales que se visualizan en el ejercicio de la ocupación, la simetría o asimetría de las relaciones sociales frecuentes o continuadas y el impacto de las decisiones. De acuerdo con estas dimensiones, las personas pueden ser clasificados en una de estas cuatro categorías ocupacionales: ejecutores manuales, ejecutores no manuales, decisor en la unidad donde trabaja y decisor global.

ocupacional del padre: a mayor categoría ocupacional, mayor índice de masculinidad. También contrasta con los estudiantes de Ingeniería de Puerto Rico: los alumnos varones tenían padres con mejores ocupaciones que sus compañeras (Otero Figueroa, Ruiz, 1994). Sólo una de cada diez mujeres tiene padre con ocupación afín, mientras que cuatro de cada diez varones tiene padres que tienen una explotación agropecuaria o trabaja como Ingeniero Agrónomo.

Sintetizando, podemos decir, en relación con las características de las madres y de los padres, que las estudiantes de Ingeniería Agronómica parecen tener una elección profesional que no se vincula con las profesiones ni con las ocupaciones de sus padres y madres. Entre los varones, existe una relación, sobre todo de los padres, con la carrera de su hijo (11%). Ambos padres de las mujeres tienen mayoritariamente nivel de instrucción secundario, la mitad de las madres, a pesar de tener alto nivel de instrucción no trabajan, y la mayoría de los padres son decisores.

Estos datos parecieran avalar la teoría de la "socialización en contra de la madre". Susana Pravaz (1998: 39) afirma que "lo que la madre hace o manda hacer crea una doble identificación. La hija se ve al mismo tiempo impulsada a identificarse con la madre y a rechazar a ésta como modelo de identificación, ya que el mensaje que la llevaría a alejarse de ella es fuerte y manifiesto: *No te acerques a mí, no hagas lo que yo hice*. Este mensaje debe ser obedecido, porque proviene de una figura fuerte, que exige e impone respeto, aunque esta orden, paradójicamente, no sea respetarla (a la madre)". Sin embargo, también podemos pensar que estas mujeres, como sus madres y padres, aspiran a altos niveles de instrucción, tal vez como parte de "una estrategia de reproducción social de las familias burguesas, que quieren dotar a sus hijas de un acervo cultural" (Lagrove, 1993: 86). Como señalamos en el capítulo 2, la obtención de un título universitario no asegura que las mujeres trabajen en su profesión). Estas jóvenes podrían repetir la historia de sus madres, las que, a pesar de tener estudios secundarios o terciarios, no trabajan en forma remunerada, aún cuando "el nivel escolar tiene tres consecuencias principales sobre la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo: estimula el ingreso o el reingreso en una actividad profesional, permite a las chicas con titulación superior integrarse en profesiones masculinas y da pie a una variedad de utilidades profesionales de un mismo título" (Lagrove, 1993: 99).

Entre los varones, es interesante notar la importancia que tiene para ellos el hecho de la vinculación previa con la carrera, ya sea porque trabajan en el campo de un familiar o amigo o porque sus padres tienen la misma profesión.

A partir de las cuatro variables relacionadas con las características de los padres que indagamos se construyó el concepto nivel socio económico de la familia de origen, considerando

sólo tres categorías: alto, medio y bajo<sup>136</sup> (Véase Anexo metodológico). Los ingresantes a esta carrera pertenecen mayoritariamente al NES medio (50% de mujeres y 48% de varones, pero tienen una importante proporción de NES alto (41% en las primeras y 45% en los segundos) y una muy baja proporción de NES bajo (9% las mujeres y 7% los varones).

### 7.1.5 Motivaciones vinculadas con la elección de carrera

Seis de cada diez estudiantes dan como motivo de la elección de carrera el interés por el campo, la naturaleza, los animales y las plantas o las actividades y la producción agropecuaria, dos de cada diez afirman estar motivadas por la ecología y la protección del medio ambiente. Un número reducido afirma que la motivación fue el desafío que implicaba estudiar una carrera no tradicional y una se sintió estimulada por su padre.

La totalidad está satisfecha con la elección realizada<sup>137</sup>. Nueve de cada diez da como motivo que satisface sus intereses y expectativas (es interesante hacer notar que es grupo de los cuatro que más menciona esta razón).

Las áreas de trabajo que prefieren los estudiantes de ambos sexos son el asesoramiento a pequeños productores, en tareas de campo. Los logros más importantes que las mujeres esperan alcanzar con la profesión son obtener y poder aplicar conocimientos y contribuir a un proyecto social, mientras que sus compañeros esperan obtener independencia económica y estabilidad en el empleo.

Como podemos ver, las respuestas de los varones están más orientadas que la de sus compañeras al desarrollo profesional, si bien ambos esperan trabajar en tareas de asesoramiento a pequeños productores.

## 7.2 Perfil ingresantes a Ingeniería Industrial:

### 7.2.1 Características básicas:

El promedio de edad de ingreso de las muchachas es de 22 años y el de los varones de 20. Es decir que estos últimos son comparativamente más jóvenes, al igual que lo que ocurre con los

<sup>136</sup> Si bien en un primer momento diferenciamos entre diferentes estratos de los sectores medios, optamos por quedarnos con estas tres categorías para no complejizar el análisis.

<sup>137</sup> Es interesante señalar que en la investigación realizada con estudiantes próximos a egresar de las cuatro carreras, las mujeres de I. A. son las que menor porcentaje de satisfacción (Véase Palermo, 2005)

ingresantes a I. A. y, como veremos, el motivo también es que algunas jóvenes ingresaron a otra carrera universitaria previamente.

Son mayoritariamente solteros (80 % mujeres y 83% varones). El 20% de mujeres restante, está separada y/o divorciada y tiene dos hijos o más. Es decir, no hay mujeres ingresantes casadas o viviendo en pareja. En cambio, hay más diversidad<sup>138</sup> entre sus compañeros, ya que un 4% está separado o divorciado y un 13% está casado. Algunos de estos últimos tiene hijos.

### 7.2.2 Trayectoria educativa previa:

El 67% de los varones y el 40% de las mujeres cursó estudios secundarios vinculados con la carrera actual, ambos mayoritariamente en colegios públicos, aunque más los varones (75% frente a 60%). Si bien ellos estudiaron en escuelas técnicas y las mujeres bachilleratos, la orientación de estos bachilleratos era en Física o en Química.

La mayoría no realizó ni realiza otros estudios universitarios, pero se notan diferencias según el sexo. El 40% de las mujeres cursa en simultáneo otra carrera (Ingeniería en Alimentos en la UNLu), carrera que constituye su primera elección y que tiene mayor matrícula femenina. Decidieron cursar ambas carreras porque “se trabaron en una materia” y por no perder las materias aprobadas, decidieron cursar ambas en simultáneo. Ambas carreras tienen muchas asignaturas en común, pero la Ingeniería en Alimentos es más difícil y requiere mayor dedicación. La situación de los varones es diferente, ya que sólo el 8% está estudiando otra carrera, también en la UNLU.

Como vemos, varias jóvenes de esta carrera, al igual que sus compañeras de I.A., eligieron en primer término otra carrera que, si bien tienen la misma orientación, cuenta con mayor matrícula femenina (véase capítulo 6). I.I. aparece, entonces, como una opción alternativa, que se produce después de haber elegido otra carrera más femenina<sup>139</sup>.

Si bien la trayectoria educativa previa está en la mayoría de los estudiantes varones vinculada con la carrera actual y en cambio, no ocurre lo mismo con la de sus compañeras, es importante la proporción de las que tienen trayectoria vinculada y ésta es una diferencia significativa respecto de las ingresantes a I.A. Estos datos coinciden con los encontrados por Estela Rodríguez Giles, Graciela Colombo Mac Guire y Virginia Delgado (1994) quienes, en una investigación realizada con estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, encontraron que varias de

<sup>138</sup> La diversidad se explica en parte porque son más varones que mujeres.

<sup>139</sup> En las entrevistas abiertas, encontramos jóvenes que habían iniciado y abandonado otra carrera, también con mayor matrícula femenina (Véase capítulo 9)

esas jóvenes, se habían inscripto previamente en otras carreras universitarias vinculadas con la ingeniería y muchas habían cursado secundarios vinculados.

Puede decirse que, en comparación con las estudiantes de I.A., ellas no tienen una opción tardía por la orientación. Son jóvenes con inclinación clara hacia las ciencias exactas y, como veremos en el capítulo 9, se sienten en alguna medida distintas a las demás mujeres. Estas ingresantes parecieran estar en un contexto de familiaridad con la elección que, como veremos, se repite en diversos indicadores.

### **7.2.3 Situación ocupacional:**

El 54% de los varones y el 40 % de las mujeres tiene trabajo remunerado. De ellos, aproximadamente la mitad ocupación relacionada con la carrera.

Ninguno realiza tareas no remuneradas. El 60% de los ingresantes, independientemente del sexo, financia los estudios con aporte de sus padres, lo que se explica porque son solteros y por el muy buen nivel económico de sus familias.

Queremos destacar el hecho que el 20% de las jóvenes tiene trabajo relacionado con la carrera, lo cual puede considerarse un indicador más de la familiaridad que señalamos.

### **7.2.4 Características de sus padres y madres**

El 42% de las madres de los varones tiene estudios terciarios; de ellas, el 17% cursó estudios universitarios completos. Una madre tiene estudios vinculados con la carrera del hijo. Entre las mujeres, la mayoría de las madres tiene estudios primarios, o sea que son las madres de los varones las que tienen mayor nivel de estudios.

La mayoría de los padres de las mujeres tiene estudios primarios, aunque un 20% tiene padres con estudios universitarios completos, y estos estudios están relacionados con la carrera de la hija, dato que es otro indicador de la vinculación previa de las jóvenes con la carrera, que abona nuestra afirmación de la familiaridad. Los varones tienen padres con mayor diversidad en cuanto a su nivel educativo, lo que se explica en parte porque hay más varones que mujeres en esta carrera. El 34% de los varones tiene padres con nivel terciario no universitario, el 33% padres con nivel universitario y sólo el 4%, tiene padres con nivel universitario. Acá es interesante señalar que en valores porcentuales, mientras que el 20% de los padres de las mujeres tiene estudios relacionados con la carrera de su hija, sólo el 8% de los padres de los varones está en esa situación.

La mayoría de las jóvenes tiene madres que no trabajan en forma remunerada (60%); de las que trabajan, la mitad es decisora (gerenta, jefa, directora) en la unidad donde trabaja. La mayoría de los varones tiene madres con trabajo remunerado (62%), que se distribuyen entre las diversas categorías ocupacionales. Una sola madre de un varón tiene un trabajo relacionado con la carrera del hijo (la misma que tenía estudios vinculados con la carrera del hijo).

Las ocupaciones de los padres de los ingresantes de ambos sexos se distribuyen de modo heterogéneo entre diversas categorías ocupacionales (obreros, empleados, técnicos, profesionales, jefes intermedios, etc). Hay un 20% de mujeres que tiene padres sin ocupación remunerada, dato que en esta etapa no nos llamó la atención, pero que en la etapa cualitativa encontramos significativo, ya que la elección de algunas ingresantes se relacionaba con la desocupación o el fracaso del padre. Y otro 20 % tiene un trabajo vinculado con la carrera de sus hijas, situación que es similar en los varones .

Todos los datos que estuvimos considerando sugieren que, en las mujeres de I. I, la elección de la carrera, al igual que en sus compañeros, se trata de una cuestión de sentirse seguros con la elección realizada, ya sea por el contexto de familiaridad, por la inclinación hacia las ciencias exactas o por su trayectoria educativa y ocupacional afin. También sugieren una cierta identificación con el padre, identificación que surge con más fuerza en las entrevistas cualitativas.

Los ingresantes a esta carrera son los que pertenecen proporcionalmente a familias de más alto NES de todas las estudiadas, ya que la mayoría tiene NES alto (64% de varones y 60% de mujeres). El resto se divide en partes proporcionales entre NES bajo y medio.

### **7.2.5 Variables subjetivas vinculadas con la elección de carrera**

El 80% de las mujeres y el 58% de varones están satisfechos con la carrera elegida. Ellas, porque satisface sus expectativas, gustos e intereses y ellos además de esos motivos porque les permite perfeccionarse en el trabajo. Los varones eligieron la carrera por la formación que brinda, por la salida laboral y por la vinculación previa (ya sea por su trabajo o por los estudios secundarios). Ellas porque les gustan las materias como matemáticas, química y física. Como veremos en el capítulo 9, según una de las estudiantes entrevistadas en la etapa cualitativa, se trata de un área suya "que estaba allí, sólo le faltaba el moñito para que explote".

Las áreas de trabajo en las que les gustaría trabajar son mayoritariamente en la planta industrial (50% de las mujeres y 52% de los varones). Llama la atención que un 25% de mujeres señala como logro que espera de la carrera sólo obtener el título, aunque otro 25% señala obtener seguridad e



independencia económica. Los varones tienen respuestas variadas. Señalan mayormente obtener seguridad e independencia económica y autoridad y prestigio asociado a una profesión. También señalan, en menor proporción, obtener y aplicar conocimientos, poder enseñar lo aprendido, ser valorado socialmente y ser exitoso.

Que una proporción de jóvenes espere sólo obtener un título profesional es llamativo porque sugiere que los estudios universitarios podrían tener para ellas sólo valor formativo, antes que ser un requisito para el trabajo profesional. Estos datos podrían estar a favor de la hipótesis de que los estudios universitarios, como señalamos en este mismo capítulo, son “una estrategia de reproducción social de las familias burguesas”.

### 7.3 Perfil ingresantes a Licenciatura en Educación:

#### **7.3.1 Características básicas:**

Los estudiantes de esta carrera, ya sean varones o mujeres, se dividen en dos grupos bien diferenciados: un grupo se inscribió en la carrera inmediatamente después de finalizar los estudios medios y otro grupo, compuesto en su totalidad por docentes en ejercicio, se matriculó después de varios años de ejercicio de la docencia. Muchos de ellos cuentan con estudios terciarios. Sus características básicas reflejan esa diferencia, por lo intentaremos dar cuenta con los datos de esos dos perfiles.

El 52% de las mujeres tiene menos de 35 años y el resto tiene 35 años o más. Asimismo, el 60% de los varones tiene 35 años o más, y el resto tiene menos de esa edad. El 45% de las mujeres es soltera, el 50% casada, y el 4% restante separadas. En el caso de los varones, la mitad son solteros y la mitad separados. Los casados o unidos tienen todos hijos.

Estos estudiantes se diferencian (al igual que los de N.I.) de los de las ingenierías, que son casi en su totalidad jóvenes y solteros.

#### **7.3.2 Trayectorias educativas:**

Prácticamente la totalidad de los ingresantes de ambos sexos cursaron bachilleratos y mayoritariamente en establecimientos públicos. Casi la totalidad cursó estudios terciarios no universitarios, y estos estudios tienen orientación docente.

Uno de cada cuatro estudiantes de ambos sexos inició y abandonó otra carrera universitaria. Se trataba en las mujeres mayoritariamente de carreras ofrecidas por las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, y el motivo del abandono fue la distancia entre la universidad y la zona de residencia.

Como vemos, la trayectoria educativa previa está vinculada con la carrera actual, sobre todo en el grupo de mayor edad.

### **7.3.3 Situación ocupacional:**

El total de los varones y el 80% de las mujeres trabaja en forma remunerada, y esta ocupación está relacionada en casi todos los casos con la carrera actual. Si bien en conjunto son mayoría los estudiantes cuya ocupación está relacionada con la carrera, el porcentaje de mujeres alcanza al 95%, mientras que sólo el 50% de los varones tiene trabajo afin a sus estudios.

La mayoría solventa sus estudios con financiamiento propio (75% de varones y 64% de mujeres). Un dato interesante es que una cuarta parte de las mujeres financia sus estudios con el aporte de sus maridos o parejas. Si consideramos que la mayoría de las casadas trabaja, este dato no deja de llamar la atención. Probablemente se deba a que sus maridos tienen mejor remuneración que ellas pero también a que las mujeres casadas con hijos trabajen un solo turno<sup>140</sup>.

### **7.3.4 Características de los padres**

Todos los varones y el 60% de las mujeres tienen madres con nivel primario, pero entre las mujeres hay un 32% que tiene madres con nivel secundario y un 8% con terciario y más.

La situación es inversa si consideramos el nivel de instrucción del padre. Aproximadamente 4 de cada 10 mujeres tienen padres con niveles de instrucción primario, y las mismas proporciones de mujeres tiene padres con nivel secundario. Una cuarta parte de los varones tiene padres con nivel primario y las tres cuartas partes restantes padres con nivel secundario. De este modo, puede decirse que los varones tienen padres con mayor nivel de instrucción que las mujeres, pero madres con menor nivel de instrucción que sus compañeras.

---

<sup>140</sup> Efectivamente encontramos en la investigación más amplia que realizamos que muchas de estas mujeres trabajaban un solo turno (Véase Palermo, 2004).

La mitad de las mujeres y las tres cuartas partes de los varones tienen madres con ocupación remunerada, pero sólo los segundos tienen madres con ocupación afín a su carrera<sup>141</sup> (25% tiene madres docentes).

Respecto del nivel socio económico de la familia de origen, en las mujeres predomina el NES medio y los varones se dividen en partes iguales entre los tres niveles socio económicos. Una aclaración importante es que estamos considerando el nivel socio económico de la familia de origen, lo que en los ingresantes a Ingeniería Industrial y a Ingeniería Agronómica, poblaciones que en su casi totalidad son jóvenes y solteros, constituye el actual nivel socio económico. Sin embargo, entre los ingresantes esta carrera, así como en los de la Licenciatura en Nivel Inicial hay, como vimos, dos perfiles de ingresantes bien diferenciados: un grupo muy joven y en su totalidad solteros y otro grupo de mayor edad, que ha iniciado la carrera varios años después de obtener su título secundario y/o terciario, que trabaja en la docencia y que mayoritariamente está casado, por lo que el nivel socio económico constituye en estos últimos (que por otra parte son casi la mitad de los ingresantes) sólo el contexto de socialización.

#### 7.3.4 Estrategias vinculadas con la elección de carrera

Las mujeres eligieron la carrera “para enriquecer mi formación y mi trabajo actual”, “para ampliar mis posibilidades laborales”, “porque me interesa la educación y la docencia”, “para ayudar a los demás”. Los varones, “para entender mejor la realidad en la que trabajo” y porque “me interesa la educación y la docencia”.

El 92% de las mujeres y el 75% de sus compañeros están satisfechos con la elección de carrera. Los motivos que dan las primeras es que “me gusta ayudar a los demás”, “me permite actualizarme o perfeccionarme” y “me posibilita progresar en mi trabajo docente”. Ellos coinciden en que les permite desarrollarse profesionalmente, pero también valoran el desarrollo de “espíritu crítico y creatividad”.

Las mujeres esperan trabajar en la docencia, obtener mayores conocimientos y progresar en su carrera y los varones aspiran a trabajar en asesoramiento, capacitación e investigación y contribuir a un proyecto social.

Como vemos, los ingresantes, y sobre todo las mujeres, parecieran identificar a la carrera con la docencia. Estos datos coinciden con los encontrados por Florencia Carlino (1995) entre los graduados de la Lic. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la

<sup>141</sup> Este es un dato interesante para seguir indagando.

Universidad de Buenos Aires. La autora advierte “cierta indiscriminación entre la carrera universitaria en ciencias de la educación y la carrera docente (de todos los niveles) puesta de manifiesto en el alto porcentaje de graduados que ha estudiado y/o ha obtenido título/s docente/s y/o posee experiencia docente. Indiscriminación que aparece significada de dos formas i) como ámbito de perfeccionamiento docente, ii) como instancia de legitimación de la práctica docente, tanto en términos de certificación credencialística, cuanto de aporte conceptual que otorga explicaciones teóricas a las prácticas ejercidas (Carlino, 1995: 22).

Los varones, sin embargo, parecieran ir más allá del aula, como si quisieran que la profesión les sirva para dejar una huella personal que trascienda el espacio áulico con el que, sin embargo, también identifican la carrera.

#### 7.4 Perfil ingresantes a de Nivel Inicial:

##### **7.4.1 Características básicas:**

Esta carrera también presenta dos perfiles diferenciados. Recordemos que para matricularse en esta carrera es necesario tener título terciario de profesor/a en nivel inicial. Debido a que hay un solo varón inscripto (que se inscribió en el 2001, pero retomó la carrera en el 2003), nos referiremos primero a las mujeres y luego a él.

La mitad de las mujeres tiene menos de 30 años y es mayoritariamente soltera y la otra mitad 31 o más y es en su mayoría casada, con hijos.

##### **7.4.2 Trayectorias educativas**

Más de la mitad (60%) cursó bachillerato con orientación docente. Todas tienen, al tratarse de una carrera de complementación, título terciario en la especialidad. Un 48% inició y no completó otros estudios universitarios. Las carreras elegidas eran Licenciatura en Ciencias de la Educación y Minoridad y Familia, ambas en la misma UNlu. Abandonaron porque no cumplía con sus expectativas e intereses o por motivos laborales.

Como vemos, eran también carreras relacionadas con la que están cursando actualmente.

### 7.4.3 Situación ocupacional

El 85% trabaja en forma remunerada y de ellas el 65 % lo hace en relación con la carrera. El 55% financia los estudios con ingresos propios, el 30% con aporte de los padres y el 15 % con cónyuge o pareja.

### 7.4.4 Características de sus padres

Más de la mitad tiene madres con nivel primario (65%). El 13% tiene madres con estudios vinculados con la carrera de la hija (docentes).

Poco menos de la mitad (45%) tiene padres con nivel primario; como vemos, el nivel de instrucción de los padres tiende a ser un poco mayor que el de las madres, un 30% tiene padres con secundario, un 10% padres con terciario y 5% padres con nivel universitario. En ningún caso, estos estudios están vinculados con la carrera de la hija..

La mayoría (65%) tiene madres que trabajan en forma remunerada. Los trabajos son diversos: obrera, empleada doméstica, empleada de comercio, jefas intermedias y gerentas.

Las ocupaciones de los padres también son diversas, pero predominan los empleados de industria o comercio (40%) y los obreros (35%). Esta ocupación en ningún caso está vinculada con la carrera de la hija. Mayoritariamente pertenecen a NES medio.

### 7.5.5. Aspectos subjetivos vinculados con elección de carrera

El 80% está satisfecha con la elección de carrera porque le permite perfeccionarse en el trabajo. Eligieron la carrera mayoritariamente porque les permite progresar laboralmente, capacitarse y perfeccionarse.

Las áreas de trabajo en las que le gustaría trabajar son docencia en terciario e investigación. De este modo, la carrera les serviría para cambiar el nivel donde desarrollan actualmente la docencia.

Los logros que espera obtener son mayores conocimientos teóricos para el ejercicio de la docencia y obtener autoridad y prestigio en la profesión.

El único varón tiene 22 años, es soltero, cursó secundario en escuela pública, no cursó otros estudios universitarios. No trabaja. Sus padres financian sus estudios. La madre tiene nivel de estudios secundario y el padre terciario, en ningún caso vinculado con la carrera. La madre no tiene

trabajo remunerado y el padre es empleado. El NES de la familia de origen es medio. Está satisfecho con la carrera y la eligió por cercanía de la universidad con su domicilio.

### 7.5 Comentarios comparativos.

Este breve diagnóstico de los ingresantes de ambos sexos a las carreras masculinas y femeninas de la UNLu. nos permitió conocer algunas diferencias y similitudes entre los grupos estudiados.

Si bien los estudiantes pertenecen mayoritariamente a los sectores medios (salvo los de ingeniería industrial, que pertenecen mayoritariamente al NES alto), los niveles socio económicos de los estudiantes de las ingenierías tienden a ser más altos que los de las carreras de educación. Estos datos coinciden con los de diferentes investigaciones, en los que se encontraron una preeminencia de los sectores medios en la universidad (Mollis, 2001).

Respecto del hecho de que las mujeres tienden a optar por escuelas privadas, si bien la mayoría de matrícula de ambos sexos se encuentra en el circuito público (Tiramonti, 1995), sólo encontramos preferencia en nuestros ingresantes por las escuelas públicas entre las ingresantes a I.A. Los otros grupos provienen mayoritariamente de escuelas públicas.

El hecho que más llama nuestra atención es que la mayoría de todos los grupos tienen cierta vinculación previa con la carrera, excepto las ingresantes a I.A. Entre los ingresantes a las carreras de educación, esta vinculación está dada por la trayectoria educativa o por el trabajo que desarrollan. Uno de los motivos de la elección tiene que ver con esa vinculación, ya sea porque les permite progresar profesionalmente u obtener mayores conocimientos. Entre las mujeres, la profesión se identifica con la docencia y en cambio los varones de educación parecen ir más allá, trascender a aspectos sociales.

Entre los ingresantes a las ingenierías la vinculación no sólo tiene que ver con el trabajo actual sino que existe un clima que llamamos de familiaridad con la carrera. Esta familiaridad es particularmente importante en los varones de I. A., y se traduce en que el 45% cursó estudios medios afines, el 34% colabora en tareas agropecuarias en el campo de algún familiar o amigo, el 30% de los que tienen trabajo remunerado lo hacen en una ocupación relacionada con la carrera y el 10% tiene padres ingenieros agrónomos.

Pero también los otros grupos, incluidas las jóvenes de ingeniería industrial, tienen algún nivel de familiaridad. Esta situación, como dijimos, no se da en las estudiantes de I. A, quienes constituyen el único grupo que no tiene vinculación previa con la carrera<sup>142</sup>.

Las lógicas de elección de la carrera parecieran apoyarse en todos los grupos, salvo en las ingresantes a las ingenierías, en aspectos relacionados con la profesionalización. Estas últimas probablemente apoyen su elección en aspectos relacionados con una lógica más de formación que profesional, y en esto incluimos a las ingresantes a I. I. las que, si bien tienen un cierto nivel de familiaridad, muchas eligieron la carrera motivadas sólo por la formación que ésta brinda y la expectativa de logro más importante para ellas es la obtención de un título universitario.

Indudablemente, aspirar a estudiar ingeniería no es para cualquiera, y menos si este cualquiera es una mujer. Se trata de una carrera difícil, que requiere alto compromiso de tiempo, ya que los alumnos no pueden elegir una franja horaria que les permita compatibilizar fácilmente trabajo con estudios. Sin embargo, tiene una alta valoración social y es considerada una carrera con la que se puede conseguir un buen trabajo y buen salario.

Los varones de estas carreras, y sobre todo los de I.A., valoran los contactos familiares y sociales que pueden "ayudarlos" en su inserción y progreso laboral.

Apoyadas en este breve diagnóstico, en el próximo capítulo indagaremos las concepciones de género que sustentan los ingresantes de ambos sexos a carreras femeninas y masculinas de la UNLu. y exploraremos la relación entre éstas y el tipo de carrera elegida, considerando cómo el NES interviene en dicha relación.

---

<sup>142</sup> En la etapa cualitativa pudimos encontrar que sin embargo, algunas estudiantes tenían algún tipo de relación con la carrera, aunque más difusa: hermanos y amigos que estaban cursando la carrera o eran ingeniero agrónomos, o familiares con campo.

## CAPITULO 8: CONCEPCIONES DE GENERO Y ELECCIONES DE CARRERA EN LOS ESTUDIANTES DE AMBOS SEXOS DE CARRERAS FEMENINAS Y MASCULINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

El objetivo de este capítulo es describir las concepciones de género de los ingresantes de ambos sexos a carreras masculinas y femeninas de la Universidad Nacional de Luján y explorar si existe relación entre éstas y la elección de carrera universitaria (elección por una carrera masculina y por una femenina).

Nuestra hipótesis de trabajo es que las personas (varones y mujeres) que sustentan concepciones de género tradicionales tenderán a elegir una carrera universitaria “tradicional” para su sexo y, por lo contrario, aquéllas que tienen una concepción más innovadora (que denominamos emergente), se orientarán hacia una gama más amplia de elecciones, por lo que es probable que entre los estudiantes de carreras no tradicionales para su sexo encontremos más personas con concepciones emergentes.

Como ya señalamos en el capítulo 2.2.4, lejos estamos de pensar que las concepciones de género “predicen” sin más las elecciones de carrera, sino que consideramos que la profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona y juegan en ella un rol importante distintos factores. En esta tesis<sup>143</sup> consideramos en qué medida el nivel socio económico de la familia de origen “modifica” o no la posible relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida.

Si bien nuestro interés fundamental es conocer las significaciones que las mujeres otorgan a las elecciones no tradicionales, tema que abordaremos en el próximo capítulo, consideramos importante realizar un diagnóstico previo relacional y comparativo. De este modo, las mujeres en carreras tradicionales y los varones en carreras masculinas y femeninas, son tomados como grupos de comparación en relación con las mujeres en carreras masculinas.

En el capítulo 1.2.3.1 reseñamos algunas investigaciones sobre la elección de carreras técnicas, especialmente ingenierías), por parte de las mujeres y en el capítulo 2.1.3 expusimos algunas de las contribuciones teóricas más relevantes respecto de las elecciones de carrera<sup>144</sup> desde un enfoque de género.

---

<sup>143</sup> Actualmente estamos realizando otra investigación en las que trabajamos con los estudiantes próximos a graduarse, en la que incorporamos el análisis de otras variables y estudiantes de mayor número de carreras. Esta investigación incluye otras técnicas como observación de comisiones de planes de estudio y grupos focales.

<sup>144</sup> Si bien consideramos a la profesionalización como un proceso que se inicia antes y continúa después del cursado de una carrera universitaria (Véase capítulo 2.2.4.1), en esta tesis nos centramos en el momento de la formación universitaria.



En el capítulo 3 consideramos que el acceso de las mujeres al conocimiento, a la educación y al trabajo profesional, no puede ser entendido sin considerar las ideas que circulan en la sociedad en un momento determinado acerca de lo femenino y lo masculino, y discutimos las ideas que justificaron la subordinación de las mujeres y las críticas a dicha subordinación.

En este capítulo el foco está puesto, más que en las ideas de género que circulan en la sociedad, en las concepciones de género que sustentan los propios actores, en este caso los ingresantes de ambos sexos de dos carreras masculinas (Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial) y de dos carreras femeninas (Licenciatura en Educación y Licenciatura en Nivel Inicial) de la Universidad Nacional de Luján.

La línea argumental de este capítulo es la siguiente: en 8.1 exponemos el contexto conceptual del cual partimos, centrándonos en los conceptos de género y de construcción de la identidad de género.

En 8.2 consideramos los aspectos metodológicos que hacen a la construcción de la tipología de género que aplicamos a los estudiantes.

En 8.3 exponemos los resultados: en primer lugar, el análisis e interpretación de las respuestas de los ingresantes de ambos sexos de carreras femeninas y masculinas de la Universidad Nacional de Luján a las diferentes preguntas de la encuesta. En segundo lugar, la clasificación de los ingresantes en las categorías de la tipología de concepciones de género construida. En último lugar, las relaciones entre concepciones de género y tipo de carrera elegida (tradicional o no tradicional para un determinado sexo), considerando además el nivel socioeconómico de la familia de origen.

Por último, en 8.4, discutimos e interpretamos los resultados a la luz de la teoría.

### 8.1 El contexto conceptual: el proceso de construcción de la identidad de género.

Hablar de género implica "insistir en la cualidad eminentemente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denota el rechazo al determinismo biológico implícito en términos tales como sexo o diferencia sexual. En lugar de ello, género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de las ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres" (Scott, 1999: 38). Para Joan Scott (1999), el concepto de género comprende cuatro aspectos interrelacionados: símbolos culturales, a menudo contradictorios; conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educacionales,

científicas, legales y políticas; aspectos políticos y referencias a instituciones y organizaciones sociales y construcción de la identidad subjetiva de género.

La identidad de género, como toda identidad social, es compleja y heterogénea (Lyotard, 1984). Los individuos específicos adquieren sus identidades subjetivas a través de un proceso de síntesis (proceso que está en continua construcción a lo largo de toda su vida y en el cual están involucrados distintos actores e instituciones) entre lo psicológico y las prescripciones culturales relativas a un género, una clase social, una raza, un lugar geográfico, en un específico momento histórico.

Al decir de Joaquín Brunner (1983), los individuos "negocian" sus identidades, ya que no se hallan preformados en la división del trabajo ni en la división por sexos sino que es el terreno comunicativo el que proporciona las bases para la conformación de identidades colectivas en relación con aquellos valores y significados socialmente dominantes. En las relaciones sociales, en los procesos de interacción, los individuos construyen socialmente su identidad negociando significados y produciendo, reproduciendo o transformando esos significados y las mismas relaciones sociales, es decir, intercambian significados y prácticas, y lo hacen en contextos sociales e históricos (Laurentis, citada por Scott, 1990).

Pero es importante tener en cuenta que el individuo no internaliza de un modo lineal las prescripciones culturales sino que produce una síntesis a partir de la reelaboración de relaciones sociales determinadas que implican, a su vez, determinadas relaciones de poder, y en las cuales se involucra a partir de experiencias tanto afectivas como instrumentales, en instituciones concretas, tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la iglesia, el trabajo, el Estado, etc., que se producen a lo largo de la vida y que se expresan en sistemas de ideas y de significados - símbolos, estereotipos o modelos, conceptos normativos-. De este modo, "la personalidad y la conducta esperada no son sin embargo, simplemente enseñadas" (Chodorow, 1979: 54, traducción propia).

Los símbolos, estereotipos y conceptos normativos funcionan como modelos y, a su vez, como justificación y explicación de esos modelos, ya que expresan qué deben hacer y cómo deben ser hombres y mujeres, adquiriendo status de conocimiento. Estos modelos están presentes en distintos discursos: religioso, educativo, científico, legal y político, que "definen categóricamente y unívocamente el significado de varón- mujer, masculino- femenino y que dependen del rechazo de posibilidades alternativas. La posición que emerge como predominante es expuesta como la única posible" (Scott, 1990: 62). A su vez, salirse de la "norma", del "modelo", equivale a ser calificado de "anormal" (Rosaldo, 1979).

Al igual que otros conceptos, como el de clase social, una vez "establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social hasta el punto en que esas diferencias establecen distribuciones de poder diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos. El género se implica en la construcción y concepción del propio poder. Pero el poder, una vez constituido, aparece como surgido, no de una construcción humana, sino como parte del orden natural o divino" (Scott, 1990: 65).

No obstante, debemos tener en cuenta, como señala Sherry Ortner (1974: 67, traducción propia), que "las ideologías, simbolizaciones y ordenaciones socio estructurales concretas relativas a la mujer varían constantemente de una cultura a otra. En este nivel, el problema consiste en explicar cualquier complejo cultural concreto en función de los factores específicos de ese grupo". Por consiguiente, es necesario considerar otros factores como la clase social, la raza, etc.

El género es construido a lo largo de la vida de una persona. La teoría de la construcción de género es enunciada por Potuchek en el año 1997. Este autor "desplaza el énfasis desde la socialización temprana<sup>145</sup> -que tiene lugar en las etapas iniciales de la vida, cuando se aprenden los guiones y cómo desempeñar los roles genéricos- hacia los procesos de construcción del género que se dan a lo largo de toda la vida, mediante la práctica de la negociación, colaboración y enfrentamiento dentro del marco de cambiantes condiciones materiales de vida..." (Wainerman, 2005 a: 11).

Candace West y Don Zimmerman (1999) afirman que el sexo es construido por las personas individuales a través de medios psicológicos, culturales y sociales. "Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la naturaleza femenina y de la masculina...en un sentido, por supuesto, son los individuos los que hacen género. Pero es un hacer situado, realizado en presencia virtual o real de otras personas, que se supone que están orientadas hacia su producción. Más que una propiedad individual, consideramos el género como un elemento emergente de situaciones sociales: es tanto el resultado como la razón fundamental de varios arreglos sociales y un medio de legitimar una de las divisiones fundantes de la sociedad" (West y Zimmerman, 1999: 111). Es decir, que los individuos "hacen género" en las situaciones de interacción social, el género es por lo tanto producto de prácticas sociales, en las que varones y mujeres tienen que "rendir cuentas" acerca de su comportamiento femenino o masculino, por lo que

<sup>145</sup> Wainerman (2005) señala que esta teoría modifica a la teoría de la ideología de género, que se refiere a los ideales de género que moldean las conductas de las personas.

dependerá de las diferentes situaciones que vivan, los recursos que implementarán para “hacer género”. Los autores afirman que cuando una persona adopta comportamientos asociados con la otra categoría sexual <sup>146</sup>, se produce un dilema que necesita ser resuelto a través de diversos mecanismos. Por ejemplo, cuando se elige una carrera “significada para el otro sexo”, es necesario llegar a “arreglos sociales” que impliquen asumir públicamente un comportamiento adecuado para su sexo. A un desafío le sigue, por decirlo de alguna manera, un auto-disciplinamiento<sup>147</sup>.

Christine Williams (1989) resalta la importancia de estudiar cómo el género es activamente construido en las profesiones no tradicionales para un determinado sexo. Ella afirma que, si bien el género es siempre socialmente construido por los individuos, en las profesiones no tradicionales este proceso se hace más evidente, por lo cual el estudio del comportamiento de hombres y mujeres en esos espacios puede ayudarnos a comprender el proceso de construcción del género en otras situaciones, toda vez que en las profesiones no tradicionales, ellas y ellos tienen que “trabajar” para construir lo que se considera el género apropiado. Este proceso los lleva a reforzar su identidad femenina o masculina.

La autora considera distintas teorías acerca de la formación de la identidad de género. Afirma que la teoría de los roles sexuales enunciada por Parsons, que pone el acento en el proceso de socialización, en el cual varones y mujeres conforman su identidad de género en relación con las expectativas sociales en relación con su sexo, tiene la desventaja de que, al focalizar en los comportamientos de los individuos en función de roles estáticos antes que en procesos activos de construcción de la identidad de género, desconoce las innumerables variaciones en dicha construcción<sup>148</sup>.

Michelle Rosaldo y Louise Lamphere (1974) afirman que para comprender los procesos de formación de la identidad de género es necesario analizar las interrelaciones entre el mundo público y el privado.

A su vez, Joaquín Brunner (1983) señala que la sociedad aparece escindida en dos racionalidades distintas (lo público y lo privado), apareciendo la primera como el lugar de la manifestación de los sentimientos, de la interioridad irracional, y la segunda como el lugar de la racionalidad, de lo trascendente, de lo político y lo transformador.

<sup>146</sup> West y Zimmerman (1999) diferencian entre sexo, categoría sexual y género. El sexo está definido por la biología, la categoría sexual es una clasificación social como niño o niña, hombre mujer. El género es una construcción que realizan los individuos al comprometerse con una determinada conducta, con riesgo de rendición de cuentas.

<sup>147</sup> Véase en el capítulo siguiente, el concepto “mecanismos restauradores de la femineidad”, construido en esta tesis a partir del análisis de los datos.

<sup>148</sup> Similar crítica es la que realizan West y Zimmerman (1999) a la teoría de Parsons.

En el pensamiento de Hannah Arendt (1996) la división de entre las esferas públicas y privada proviene de los antiguos griegos y a la primera le correspondía el espacio plural, heterogéneo, de la palabra y de la acción, esencialmente masculino, mientras la segunda era el espacio de las necesidades y de la reproducción de la vida y pertenecía a las mujeres y a los esclavos. Sin embargo, la autora señala que puede hablarse de una tercera esfera, cuyo origen coincidió con el surgimiento de la modernidad europea y cuya forma política es el estado nacional. Esta esfera significó el acceso de la administración doméstica (propia del mundo de las necesidades), sus actividades, problemas y recursos organizacionales a la esfera pública y tornó confusas las antiguas divisiones entre público y privado, entre vida ciudadana y vida individual (Yannoulas, 1996).

Esta esfera del pensamiento arendtiano permite repensar la relación tradicional entre público y privado. En el mundo privado los individuos y los grupos construyen socialmente la realidad, negociando sentidos de identidad y por lo mismo producen y reproducen o transforman las relaciones sociales. A su vez, es en el propio proceso de producir ideológicamente el mundo privado como mundo de sentimientos y de relaciones comunitarias de afecto a través de los cuales el individuo se desarrolla en su intimidad, en el que se reproduce el mundo público como universo de la palabra con efecto político. En síntesis, nuestra postura cuestiona la tradicional dicotomía entre público y privado que impone jerarquizaciones rígidas entre ambas esferas.

De este modo, analizar las decisiones profesionales, y especialmente la de las mujeres precisa de un enfoque teórico que articule las instancias tradicionalmente consideradas públicas y las tradicionalmente consideradas privadas. Precisa articular, como señalan Marie Agnès Barrère-Maurisson (1999) la esfera del trabajo con la esfera de la familia, ya que ambas esferas, “que son el soporte respectivo de la vida familiar y profesional, se interpenetran. Se comunican en parte, se superponen, no están completamente separadas una de otra...” (Barrère- Maurisson , 1999: 34).

Catalina Wainerman (2005 a: 32) afirma que “el interrogante sobre los obstáculos a la equiparación plena entre varones y mujeres llevó a los analistas a volver la mirada a las relaciones en el hogar y a la resistencia de la organización familiar a transformarse al ritmo de las nuevas responsabilidades asumidas por la mujer. Al hacerlo, los nuevos enfoques cuestionaron una separación fundante de las ciencias sociales que asigna a la sociología competencia por la familia y los lazos sociales y a la economía la competencia por el mercado de trabajo, la generación y la distribución de los ingresos”. De este modo, la autora, siguiendo a Barrère- Maurisson considera que, aunque familia y trabajo fueron tratados como temas separados, ambas esferas funcionan de modo articulado y por lo tanto deben ser consideradas teóricamente de modo articulado.

Otro de los enfoques teóricos que cuestionamos en esta tesis es el modo en que ha sido privilegiado, tanto en la literatura de las Ciencias Sociales como en el discurso público en la Argentina, el rol reproductor de la mujer, el cual se refleja en las concepciones que simbolizan a la madre y a la maestra como sujetos claves en dos instituciones (la familia y la escuela) que preservan la continuidad de la cultura y de los valores más tradicionales.

Esta visión reproductora de la mujer (madre y maestra) minimiza los aspectos transformadores que pueden estar desarrollándose en la familia y en los distintos ámbitos en los que ellas actúan y no reconocen a la mujer como sujeto histórico ni como posible gestora de cambios.

Estos cambios se inician generalmente, según Beatriz Schmukler (1986 b), en la vida familiar. La autora afirma que no detenerse en el análisis de los procesos de transformación inspirados por la madre en los niveles culturales y simbólicos de la vida privada tiene un par de desventajas: negar o minimizar la esfera privada como parte de lo político e identificar la subordinación o marginación de la mujer como vacío o ausencia.

Esto implica no reparar en la influencia específica que ejerce la mujer en el proceso de socialización y puede contribuir a repetir el ciclo de la subordinación en el que se encuentra dentro de la misma teoría, ignorando las voces femeninas allí donde las mujeres han tenido la palabra, en la esfera privada.

Los trabajos de Jean Elshtain (1980) y de Carol Gilligan (1982) han permitido la comprensión de las redefiniciones que realizan muchas mujeres en su rol maternal. A partir de estas consideraciones, creemos que estudiar la participación de la mujer en los distintos ámbitos donde actúa nos puede ayudar a comprender los puntos de inflexión entre los procesos de cambio de la identidad genérica de las mujeres.

En el próximo título revisaremos nos detendremos a considerar los aspectos metodológicos que hacen a la construcción de la tipología de género que aplicamos a los estudiantes.

### 8.3 Aspectos metodológicos: la construcción de la tipología de concepciones de género.

En las dos últimas décadas se han llevado a cabo diferentes investigaciones en nuestro país<sup>149</sup> y en el mundo que indagan las concepciones de género o representaciones que sustentan diversos actores, generalmente los integrantes de la pareja conyugal. El aporte de esta tesis es que es la

<sup>149</sup> En nuestro país Nechhi y Rajijman (1984); Bonder (1991); Palermo (1991, 1994, 2004); Wainerman (2004, 2005). Esta última autora dirigió también, como hemos señalado en el capítulo 1.3, diversas investigaciones sobre las ideas sobre lo femenino y lo masculino en los discursos de la Iglesia Católica, la escuela primaria, el derecho laboral y de familia y los medios de comunicación dirigidos a y consumidos por las mujeres y las familias.

primera vez que se estudia las concepciones de género vinculándolas con las elecciones universitarias e incorporando al concepto concepciones de género la dimensión del trabajo profesional en la carrera elegida.

El concepto **concepciones de género** que trabajamos refiere a las ideas que tienen los estudiantes en cuanto a los roles, cualidades, aptitudes y profesiones que son "apropiadas" para varones y mujeres en la sociedad. La importancia de indagar estas ideas radica en que, como vimos en el capítulo 2.2.4.1, la conducta laboral y profesional de las mujeres está en relación con los valores normativos que regulan las relaciones entre el rol doméstico y el económico (Wainerman y Navarro, 1979). Las mujeres se enfrentan, en el camino hacia la profesionalización, con una serie de decisiones vinculadas con las definiciones culturales de género y con las ideas que ellas mismas sustentan sobre el rol de las mujeres en la sociedad.

Como señala Wainerman (2005 a: 250) "indagar los contenidos de la cultura a través de testimonios individuales es uno de los desafíos más ricos y estimulantes de las ciencias sociales. La complejidad de los mismos explica, como solemos decir, que podamos aproximarnos a ellos con hachas y no con bisturíes, interesándonos más en las grandes configuraciones ideológicas que se repiten en diversos grupos sociales que en matices precisos como sí intenta, en cambio, hacerlo la psicología. Frente al objetivo de indagar ideologías de género pueden adoptarse distintas estrategias. Las más cualitativas, antropológicas y psicológicas permiten reconstruir en profundidad los valores y concepciones personales y las angustias, contradicciones y reacomodaciones que reflejan en la biografía individual, las tensiones entre ideales, prácticas, oportunidades y constricciones. En el extremo opuesto, las que procuran cuantificar, como las escalas psicosociales que estudian actitudes y valores mediante cuestionarios cerrados. La primera aproximación gana en densidad y riqueza lo que pierde en la posibilidad de comparar y generalizar sus hallazgos. A la segunda le ocurre lo contrario: se contenta con registrar de modo estandarizado poca información en aras de conclusiones representativas susceptibles de contrastarse con otros estudios igualmente cuantitativos".

Los abordajes teórico metodológicos y las variables que se consideran en los diferentes estudios varían, en general según las condiciones socio económicas y las tradiciones de investigación que predominan en cada país.

Los abordajes más cuantitativos se han preocupado por medir la ideología de género que sustentan los individuos y la asociación entre la ideología de género con los comportamientos, sobre todo en el ámbito familiar; según clase social y sexo de los entrevistados. La escala de igualitarismo de roles sexuales, desarrollada por King y King en el año 1990 (citado por Deutch y Saxon, 1998),

es una de las más conocidas. Esta escala aborda las actitudes individuales hacia los roles sexuales en cinco dimensiones: a) marital, que mide las opiniones de los entrevistados en relación con las tareas domésticas; b) parental: se centra en las opiniones relacionadas con el cuidado de los hijos; c) laboral: considera los aspectos relacionados con el ámbito del trabajo remunerado; d) social: refiere a las relaciones interpersonales en contextos sociales; y e) educacional: mide actitudes hacia la igualdad de oportunidades en el área educativa.

Los abordajes más cualitativos intentan comprender el significado que tienen, para los actores individuales, sus acciones y captar las contradicciones entre éstas y los discursos, como un modo de visualizar quiebres y modificaciones en las concepciones de género tradicionales. Una de las líneas de trabajo se centra en hombres y mujeres que están desarrollando actividades consideradas no tradicionales para su sexo. Williams (1989) estudia a las mujeres en la Marina y a los hombres en la enfermería; Deutch y Saxon (1998) focalizan en las concepciones de género que tienen los padres y las madres en las parejas en las que ambos trabajan fuera del hogar y se alternan en el cuidado de sus hijos.

En esta tesis utilizamos dos tipos de acercamientos. Uno primero, cuanti-cualitativo, que se presenta en este capítulo, tuvo como objetivos describir las concepciones de los ingresantes de ambos sexos a carreras masculinas y femeninas de la Universidad Nacional de Luján y relacionar dichas concepciones con el tipo de carrera elegida, considerando además el nivel socioeconómico de la familia de origen.

El segundo acercamiento, que presentamos en el próximo capítulo, fue cualitativo y en él nos propusimos profundizar las significaciones que las estudiantes de ingeniería agronómica y de ingeniería industrial otorgan a la elección de carrera<sup>150</sup>.

En el primer acercamiento, se utilizó como técnica de obtención de datos una encuesta semi estructurada con preguntas cerradas y preguntas abiertas. Estas últimas posibilitaron un análisis profundo que permitió a su vez una comparación de todos los grupos por lo que puede decirse que el abordaje, si bien fue cuantitativo, fue rico también en aspectos cualitativos.

Elaboramos un primer instrumento con el que realizamos un pre test a diez estudiantes, lo que nos permitió reelaborarlo y mejorarlo. La encuesta definitiva se tomó a todos los ingresantes de las cuatro carreras que estuvieran cursando materias en el segundo cuatrimestre del primer año<sup>151</sup>. Se

<sup>150</sup> Explicaremos los aspectos metodológicos del segundo acercamiento en el próximo capítulo y nos extenderemos más en el Anexo metodológico.

<sup>151</sup> Es decir, que la totalidad de ingresantes que se encuestaron no coincide con el total de ingresantes en ese año (2003). Por un lado, ya se produjo parte de la deserción habitual en los primeros años y por otro lado no incluye a aquellos estudiantes que, permaneciendo en la carrera, no estuvieran cursando materias en el segundo cuatrimestre. Uno de los estudiantes (varón de N.I.) ingresó en el año 2001, pero no cursó asignaturas durante el 2002 ni en el primer



optó por tomar la encuesta en ese momento porque el primer cuatrimestre es el momento del año de mayor desgranamiento y deserción<sup>152</sup> (Borsotti, et. al., 1995).

Esta primera aproximación, al ser relacional, nos permitió como hemos señalado, una comparación entre las estudiantes de las carreras masculinas, que constituyen el foco de nuestra investigación, con las de carreras femeninas y con varones de carreras femeninas y masculinas.

La definición operacional se construyó a partir de una de tipología, que contiene dos dimensiones: Concepciones acerca de la división sexual del trabajo social y Concepciones acerca de la vinculación de la profesión elegida con el género. El instrumento utilizado ha sido tomado en parte de Silvia Necchi y Rebeca Raijman (1984) y en parte de Alicia Itatí Palermo<sup>153</sup> (1991, 1994 y 2004), si bien se han introducido algunas modificaciones para otorgar una mayor coherencia a la relación entre el concepto, las dimensiones y sus indicadores. Las principales modificaciones que hicimos es que nos referimos fundamentalmente a una pareja de profesionales.

Se trabajó con un test situacional<sup>154</sup>, es decir se presentó a los estudiantes una situación que podía ser interpretada por ellos como una escena futura de su propia vida, ya que se refería a una familia en la que ambos cónyuges son profesionales, tienen un hijo en edad escolar y una ocupación remunerada relacionada con la profesión. Todas las preguntas referían a esta situación.

Una posición tradicional implica adjudicar a las mujeres y a los varones de modo exclusivo cualidades y roles (y por ende, determinadas profesiones) derivados del hecho biológico de pertenecer a un determinado sexo. Una posición emergente, por lo contrario, muestra la posibilidad de pensar alternativas y de incorporar aspectos socioculturales a las concepciones acerca de cómo deben ser un varón y una mujer. Una concepción mixta representa un punto intermedio entre los valores anteriores.

---

cuatrimestre del 2003. Decidimos incluirlo en el análisis porque que de otro modo no teníamos a ningún varón de esa carrera, ya que durante el 2003 no hubo inscriptos varones (Véase capítulo 6). En el análisis se consideró en conjunto con los estudiantes de L.E.

<sup>152</sup> Participamos en ese momento como investigadora en la investigación: Desgranamiento y deserción en los estudiantes del primer año de la Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, dirigida por Carlos Borsotti. En esa investigación elaboramos una tipología de situaciones de desgranamiento y de deserción. Si bien se refería a una sola de las carreras tomadas aquí, los datos nos permitieron tener un conocimiento del comportamiento de los estudiantes, que nos llevó a tomar la decisión de tomar la encuesta en este momento del año.

<sup>153</sup> Desde 1986 hemos realizado diversas investigaciones con maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Como producto de las mismas hemos construido una tipología de concepciones de género, trabajando en una definición operacional de esta variable que pudiera ser aplicada a las maestras (Véase capítulo 1.3).

<sup>154</sup> Esta situación es una adaptación de los instrumentos utilizados por Necchi, S y Raijman, R (1984) Ideas acerca de la división sexual del trabajo social. Mimeo y Palermo, (2004) Concepciones de género de las maestras de escuelas

Las dimensiones fueron las siguientes:

A- Concepciones del estudiante acerca de la vinculación de la profesión elegida con el género:

Se consideraron dos subdimensiones:

A.1 Concepciones respecto de la adecuación de la carrera según género. Este concepto fue construido a partir del cruce de dos indicadores:

- opinión personal acerca de si la carrera elegida es más adecuada para un determinado género o indistinta, que tiene tres categorías: más adecuada para mujeres, más adecuada para varones e indistinta;

- opinión personal acerca de si respecto de las cualidades y aptitudes que considera necesarias para el buen ejercicio profesional, varones y mujeres están en igualdad de condiciones o no, que tiene tres categorías: las mujeres están en mejores condiciones, los varones están en mejores condiciones y ambos están en las mismas condiciones.

A.2 Concepciones acerca del desempeño profesional según género Fue construida a partir de dos indicadores:

- opinión de si varones y mujeres tienen iguales facilidades para el ejercicio de la profesión, cuyas categorías son: Sí y No;

- opinión de si varones y mujeres enfrentan iguales dificultades en el ejercicio de la profesión, cuyas categorías son : Sí y No.

Las categorías resultantes fueron: Conciben el desempeño no vinculado con el género (igual para varones y mujeres); conciben algo vinculado y conciben muy vinculado (desempeño diferencial según sexo).

B- Concepciones acerca de la división sexual del trabajo social:

Como ya hemos dicho, nuestro interés es indagar sobre las concepciones de los ingresantes sobre la división sexual del trabajo social, remitiéndonos a un test situacional en el que ambos cónyuges son profesionales, trabajan en la misma empresa, tienen un hijo en edad escolar y no cuentan con ayuda doméstica. La idea era "situarlos" en una probable escena de su vida futura. El test situacional no daba información respecto de aspectos tales como: cargo, horario de trabajo y

salario percibido por cada miembro de la pareja conyugal. En esta dimensión indagamos tres aspectos: las opiniones de los ingresantes respecto de quién tiene la responsabilidad del trabajo doméstico, de quién tiene la responsabilidad de sostener económicamente el hogar y de quién tiene que postularse a una beca en el extranjero que le permitirá progresar en la carrera profesional.

Es preciso recordar que no indagamos cómo es la división de tareas al interior del hogar sino sobre concepciones, sobre lo que los ingresantes piensan que deben ser las cosas en un tipo especial de familia en la cual ambos cónyuges tienen alto nivel educativo y trabajan en forma remunerada.

En todos los casos, a cada pregunta cerrada, seguía una abierta, en la que se pedía al encuestado que justifique su afirmación. Las preguntas abiertas fueron analizadas de dos maneras: para la elaboración de la tipología, se elaboró una postcodificación. A su vez, se realizó un análisis cualitativo que nos permitió distinguir el significado que tenía una misma respuesta para cada ingresante. Para dar un ejemplo, la opinión de que el desempeño profesional está vinculado con el sexo puede referir a cosas distintas, como por ejemplo, la percepción de discriminaciones o de oportunidades diferenciales, o el hecho de creer que por sus cualidades o aptitudes, varones y mujeres no se encuentran en iguales condiciones para el ejercicio de una determinada profesión, por lo cual las dos categorías de respuestas tienen significación diferencial.

Expondremos a continuación los resultados encontrados. En 8.3 describiremos las dimensiones Concepciones del estudiante acerca de la vinculación de la profesión elegida con el género: Concepciones acerca de la división sexual del trabajo social.

### 8.5 Los resultados:

En este punto exponemos los resultados encontrados. En primer lugar (8.3.1), el análisis e interpretación de las respuestas de los ingresantes de ambos sexos de carreras femeninas y masculinas de la Universidad Nacional de Luján a las diferentes preguntas de la encuesta. En segundo lugar (8.3.2), la clasificación de los ingresantes en las categorías de la tipología de concepciones de género construida. En último lugar (8.3.3), las relaciones entre concepciones de género y tipo de carrera elegida (tradicional o no tradicional para un determinado sexo), considerando además el nivel socioeconómico de la familia de origen, la presencia o no de ocupación remunerada de la madre y el nivel de instrucción comparativo de la madre y del padre.

**8.3.1. Las opiniones de los ingresantes de distinto de carreras femeninas y masculinas en relación con la el trabajo profesional y el doméstico:**

*8.3.1.1. Las elecciones de carrera y la identidad de género*

Cuadro N°4: Opiniones de los ingresantes respecto de la vinculación de la carrera elegida según carrera y sexo. En %.

Vinc. Carrera-sexo	Carreras Masculinas				Carreras Femeninas			
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Para ambos sexos	86%	69%	85%	60%	81%	100%	35%	(1 solo)
Para varones	14%	31%	15%	40%	-	-	65%	-
Para mujeres	-	-	-	-	19%	-	-	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Como dijimos en el capítulo 2.1.2, la teoría “fabricando género” afirma que la elección de disciplinas y de carreras en el sistema escolar es una cuestión de identidad personal y de confianza en sí mismo. Los datos de nuestra investigación parecieran avalar esta tesis tanto si lo miramos desde el lado de las elecciones no tradicionales como desde las tradicionales.

La absoluta mayoría de los que ingresaron a una carrera no tradicional para su sexo (el 100% de varones de las carreras de Educación<sup>155</sup> y el 86% de las mujeres en Ingeniería Industrial y de Ingeniería Agronómica- véase Cuadro N° 4), considera que la carrera que está cursando es igualmente apta para ambos sexos.

<sup>155</sup> Consideramos en el análisis al único ingresante a Nivel Inicial en conjunto con los de la Licenciatura en Educación.

Estas afirmaciones muestran una coherencia entre la elección y las propias opiniones de los ingresantes, que les permite “sentirse bien con la propia elección”. En las jóvenes de las ingenierías este “sentirse bien” probablemente esté relacionado con un buen rendimiento en matemática y/ o en materias técnicas en la escuela secundaria, o con estar insertas en un ámbito en el que hay parientes y/ o conocidos ingenieros o dueños de campo en el caso de las estudiantes de Ingeniería Agronómica o de una industria en el de las de Ingeniería Industrial. También es importante el apoyo parental a la elección realizada (Véase capítulo 9).

En el caso de los estudiantes varones de las carreras de educación, el “sentirse bien” se vincula con el hecho de ser docente o estar inserto laboralmente en algún otro espacio del sistema educativo. La elección de la carrera está motivada fuertemente, como vimos en el capítulo anterior, por el deseo de progresar en la profesión.

Desde el punto de vista de los que están cursando una carrera tradicional para su sexo, el “sentirse bien” está asociado con el hecho de que la carrera es considerada femenina o masculina, lo que implica en sí mismo un reaseguro de su identidad de género. Estos estudiantes, si bien opinan mayoritariamente que la carrera que están cursando es igualmente apta para ambos sexos, lo hacen en menor medida que los que eligieron una carrera no tradicional (81% de las mujeres de L.E.; el 83% las de N. I., 69% de varones de Ingeniería Agronómica y 60% de los de I. I.).

Estos últimos se caracterizan por la defensa de la carrera como un espacio exclusivo para su propio género, y esto es más pronunciado en los varones de las ingenierías que en las mujeres de educación. Investigaciones realizadas en diferentes contextos muestran que en aquellas carreras y profesiones altamente generizadas (vinculadas casi con exclusividad a un determinado sexo), existe la preocupación, sobre todo cuando los varones son los que sustentan el lugar tradicional, de establecer y defender la profesión como un espacio generizado, lo que hace que la discriminación se traslade al interior de la profesión elegida creando dentro de ella circuitos diferenciados según sexo (Borcelle, 1983; Williams, 1989; Brush, 1991; Bonal y Tomé, 1994; García de Cortázar, 1994; Rodríguez Giles, Colombo, Delgado, 1994; Daune Richard, 1995; Canaves y Suárez, 2003). Williams (1989), quien estudia en Estados Unidos hombres y mujeres en la Marina y en la enfermería, como ejemplos de carreras no tradicionales para ambos sexos sostiene, basándose en la teoría de la socialización desarrollada inicialmente por Parsons en 1955 y reelaborada por Chodorow en 1978, que los varones están más preocupados que las mujeres en establecer y sostener una identidad de género y que esto se debe a que el desarrollo de su personalidad requiere una fuerte separación del estado de dependencia inicial con la madre, por lo que generalmente tiene una más frágil identificación con su género que necesita apuntalar y defender.

Scott Coltrane y Muchelle Adams (2003) afirman que no sólo las mujeres están discriminadas de las ocupaciones masculinas, sino que cuando ingresan a estos ámbitos, la discriminación dentro de un mismo campo profesional puede exceder a la que se encuentra a nivel de las diferentes ocupaciones.

Estas “diferencias” entre varones y mujeres se constata en nuestros datos. Si comparamos las opiniones de las mujeres de las cuatro carreras con la de los varones podemos notar que mientras ellas mantienen relativamente estables sus proporciones de aprobación respecto de que ambos sexos son igualmente aptos para la profesión elegida y tienen las mismas condiciones para el desempeño profesional, (los valores porcentuales van del 81% al 86%) ellos presentan una mayor variación según se trate de una carrera masculina o femenina (69% en I. A. y 60% en I. I. y 100% en L.E. y en N. I.). Así, los de educación parecen estar más “pegados” a su propia elección no tradicional mientras que los de las ingenierías parecieran tender más a defender su profesión como un bastión masculino. Las preguntas abiertas nos muestran que esto es así tanto para los que opinan que la carrera es igualmente apta para ambos sexos como los que consideran que es una carrera masculina, ya que los primeros trasladan la diferencias al interior del campo profesional pensando en circuitos laborales diferenciales para ambos sexos.

Los que opinan que la carrera no está vinculada con el sexo consideran que N.I. y L.E. son más aptas para las mujeres y que I.A. e I.I. lo son más para varones. Consecuentemente con lo señalado anteriormente, son los estudiantes de carreras tradicionales para su sexo quienes mantienen esa opinión, siendo esto mucho más pronunciado entre los varones de las ingenierías que entre las mujeres de las carreras de educación (31% de varones de I.A. y un 40 % de I.I. consideran a la carrera más apta para varones, frente al 19% de las mujeres de Licenciatura en Educación y el 17% de las de N. I.).

Pero mientras que ningún varón de educación considera que la carrera es más apta para mujeres, el 14% de las mujeres de I.A. y el 15% de las de Ingeniería Industrial visualiza la carrera que están cursando como más apta para varones.

De este modo, las ingenierías aparecen ante las opiniones de los/as ingresantes como una carrera masculina en mayor medida que las carreras de educación aparecen como femeninas. Dicho de otro modo, en términos generales se acepta más que los varones accedan a Educación que las mujeres lo hagan a Ingeniería. Seguramente uno de los aspectos que se relaciona con este hecho es que segunda carrera goza de una más alta valoración social.

Para entender con más claridad las opiniones de los ingresantes, revisemos las preguntas abiertas, en los que ellos y ellas “justifican” sus respuestas. Las mujeres de todas las carreras y los

varones de educación que opinan que la carrera no está vinculada con el sexo aluden a que ambos géneros son "iguales" y por lo tanto tienen las mismas cualidades y aptitudes.

En cambio, los varones de las Ingenierías justifican sus opiniones en el hecho de que la amplitud del campo profesional de las Ingenierías permite que haya áreas laborales en las cuales ellas puedan insertarse, por ejemplo, en trabajos de laboratorio, docencia o investigación. Así la discriminación se instala dentro del campo profesional de modo tal que dicho campo aparecería dividido en circuitos femeninos y circuitos masculinos, siendo los más valorados los segundos, ya que precisamente son los que definen prioritariamente el perfil profesional del Ingeniero Agrónomo y del Ingeniero Industrial: el trabajo en el campo y en la planta industrial respectivamente. Se "agregan" al circuito masculino los cargos de dirección.

En las carreras de educación, las mujeres también aluden a ciertas diferencias, ya que la docencia, área con la que identifican el campo laboral, pareciera ser más "apropiada" para mujeres sobre todo en nivel inicial y en los primeros grados. Sin embargo, en este circuito diferencial sus compañeros se ven favorecidos más que perjudicados porque según la opinión de los estudiantes de ambos sexos, se los considera más apropiados para cargos de dirección, lo que trae por añadidura mejores ingresos.

### ***8.3.1.2 Las cualidades para el ejercicio profesional y los estereotipos de género***

El estereotipo de género que asocia a varones y mujeres a determinadas profesiones se visualiza claramente cuando se les pregunta a los ingresantes cuáles son las cualidades que tiene que tener una persona para desempeñarse adecuadamente en la profesión elegida y si en función de esas cualidades, ellos y ellas están en iguales o diferentes condiciones.

Si la mayoría de los estudiantes encuestados consideraba que la carrera era igualmente apta para ambos sexos, aunque difería el significado de esta opinión según se trate de mujeres y de varones de carreras femeninas o masculinas, las opiniones respecto de si, según las cualidades necesarias para el ejercicio profesional, ambos sexos están en iguales o diferentes condiciones, difieren sustancialmente según se trate de estudiantes de carreras femeninas o masculinas y no hay, en cambio, diferencias entre los sexos al interior de cada tipo de carrera.

Consideramos cada carrera por separado para luego hacer un análisis conjunto.

Cuadro N° 5: Opiniones de los ingresantes acerca de si, según las cualidades necesarias para el desarrollo profesional, varones y mujeres están en iguales condiciones o no, según carrera y sexo.

Condiciones	Carreras Masculinas				Carreras Femeninas			
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Igual desempeño	33%	24%	40%	26%	61%	63%	60%	(1 solo)
Varones mejor	67%	76%	60%	74%	-	-	-	-
Mujeres mejor	-	-	-	-	39%	37%	40%	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

#### A- Cualidades del Ingeniero/ a Agrónomo/ a:

Los estudiantes de ambos sexos de Ingeniería Agronómica identifican un perfil profesional común. Para ellos, lo fundamental del ingeniero agrónomo es la predisposición a relacionarse con los demás y la capacidad de adaptación a distintos grupos y niveles sociales, respetando las opiniones ajenas. La carrera aparece, de este modo, con un fuerte contenido social: Ser sociable y sencillo: acercarse a la gente, charlar, sugerir” (M<sup>156</sup>); “tener buen trato con las personas” (M); “saber respetar decisiones” (M); “saber tratar con el otro” (V); “saber comunicarse” (V); “adaptarse a distintos grupos de trabajo” (V); “saber relacionarse y ofrecer las mejores posibilidades al alcance del productor” (V); “tiene que saber expresar lo que aprendió sin menospreciar lo que el productor sabe por experiencia. Nunca decir: en la UNLu

<sup>156</sup> Las encuestas fueron anónimas; de este modo en este capítulo no ponemos nombre del encuestado como si lo hacemos en el capítulo próximo, en la que exponemos el resultado de las entrevistas.



me enseñaron sino aprender a escuchar al que tiene experiencia y luego hacer su aporte personal, con una base personal, pero sin refregar conocimientos, saber tratar a la gente" (V); "buena comunicación con los productores" (V); "confianza en lo que hace el hombre de campo" (V); "ser abierto a diferentes ideas de otros profesionales" (V); "debe comprender y hacer entender al chacarero que sepa relacionarse" (V).

Este aspecto social se vincula, sobre todo en los varones, con la tarea agropecuaria. Se trata de una buena relación con los chacareros, los productores y otros profesionales que brindan un marco adecuado para el trabajo profesional.

Un segundo grupo de cualidades se relaciona con el interés por el campo, la naturaleza, la ecología y los recursos naturales: "tener interés en la investigación para el mejoramiento del ecosistema" (M); "trabajar ecológicamente sin dañar el ecosistema" (M); "le debe interesar las tareas rurales" (M); "tener criterio ecológico" (M); "respetar las leyes de la naturaleza" (M); "cuidar el desgaste de la tierra" (M); "tener un gran respeto a la naturaleza" (V); "interés en mejorar y aprovechar al máximo los recursos" (V); "saber desarrollar la producción agropecuaria" (V); "que le guste la vida rural" (V); "conciencia del medio rural" (V).

Como vemos, el interés por la naturaleza parecería relacionarse, en las mujeres, con la protección y el mejoramiento del ecosistema. Y en el varón, con la producción y el aprovechamiento de los recursos.

Otro conjunto de cualidades que se consideran necesarios en un buen profesional, son cualidades inherentes al ser humano, independientemente de la profesión, como coherencia, voluntad, seriedad, responsabilidad, constancia, honestidad, disposición, inteligencia, sentido común.

Se mencionan también un conjunto de cualidades más relacionadas con el conocimiento y el quehacer profesional: "aplicar adecuadamente lo estudiado en el transcurso de los años" (M); "estar dispuesto a renovarse y a aceptar cosas nuevas, cambios" (M); "ser práctico, poner rápidamente cada cosa en su lugar" (M); "tener capacidad de decisión: decir sí o no sin vueltas, porque la naturaleza no espera" (M); "conocimiento de la realidad" (M); "tomar los estudios con seriedad" (M); "saber aplicar adecuadamente los conocimientos" (M); "tener muy buenos conocimientos" (V); "poder de observación" (V); "tiempo para dedicarse a pleno" (V); "ganas de mejorarse cada día" (V); "buen nivel de conocimiento" (V); "poder de resolución adecuado" (V)

Pareciera que ninguna de las cualidades señaladas como necesarias para un/ a ingeniero/ a agrónomo/ a pueden ser adjudicadas con exclusividad a un sexo o a otro, sino que tanto

varones como mujeres podrían ser sociables y sencillos, adaptarse a distintos grupos de trabajo, ser abiertos a las ideas de otros profesionales, tener interés por las tareas rurales o criterio ecológico, tomar los estudios con seriedad o tener ganas de mejorarse cada día.

Sin embargo, es interesante notar que cuando responden si, según estas cualidades, varones y mujeres están en las mismas condiciones para el desempeño profesional, los ingresantes de ambos sexos de las ingenierías opinan mayoritariamente que los varones están en mejores condiciones que las mujeres, aunque esta opinión es más frecuente en ellos que en ellas (el 76% y el 74% de los varones de I.A. y de I.I. respectivamente y el 67% y el 60% de las mujeres de I.A. y de I.I. respectivamente – Véase cuadro N° 5).

Un dato a tener en cuenta es que, al interior de la misma carrera, las respuestas a las preguntas abiertas de por qué unas u otros están en mejores condiciones, nos muestran que los estudiantes de ambos sexos aluden a cuestiones diferentes con la misma respuesta, es decir que si bien las opiniones son coincidentes, tienen distinto significado.

En ambas ingenierías hay una diferencia fundamental entre las respuestas de los estudiantes de ambos sexos, ya que mientras las mujeres mencionan que el mejor desempeño de sus compañeros se debe a las discriminaciones de las cuales ellas son objeto, los varones esgrimen argumentos discriminatorios. Dichos argumentos aluden a dos aspectos: 1) a los distintos roles que desempeñan varones y mujeres en la sociedad (por ejemplo, responsabilidades domésticas y cuidado de los niños por un lado y la responsabilidad de mantener el hogar por el otro); 2) a las diferentes cualidades y aptitudes, por ejemplo mayor fuerza física y autoridad en el hombre; menor capacidad en la mujer. Afirman que mientras que ellos pueden desempeñarse en todas las áreas de trabajo, el campo profesional de las mujeres es más reducido; mientras ellos pueden trabajar en el campo o en la industria, pueden realizar tareas pesadas o en las que se necesita autoridad, ellas pueden trabajar en investigación, en trabajos de laboratorio, en docencia.

Según las cualidades que los ingresantes señalan, I.A. pareciera tener un aspecto social y otro aspecto técnico profesional<sup>157</sup> y en ambos los varones sacan ventajas a las mujeres, ya que en lo social, los peones no aceptan que una mujer los mande y en lo técnico profesional no se imaginan que las mujeres se ensucien las botas con barro.

De este modo, la discriminación hacia las mujeres está presente en las opiniones de los ingresantes de distinto sexo, aunque con diferente significado.

---

<sup>157</sup> Este tema apareció con más fuerza en las entrevistas en profundidad y se desarrolla en el próximo capítulo.

## **B- Cualidades del Ingeniero Industrial**

“Ser ingeniero es tener ingenio”. Seguramente en esta frase, que los estudiantes escuchan varias veces en el transcurso de su carrera, se pueden resumir las cualidades que los estudiantes de ambos sexos consideran que debe tener un ingeniero industrial para desempeñarse adecuadamente en su profesión. Para los y las jóvenes el ingeniero industrial debe tener ingenio, idoneidad, responsabilidad, imaginación, competencia, espacio, inteligencia, seriedad, habilidad, aplicación, esmero.

Estas cualidades personales van acompañadas, sin duda, con conocimientos, principalmente técnicos, adquiridos a lo largo de la carrera universitaria. Y los varones agregan, una buena base en la escuela secundaria. Este “agregado” de los ingresantes no es casual, ya que son ellos los que provienen mayoritariamente de secundarios técnicos y vinculados con la carrera que están cursando (Véase capítulo 7), lo cual los hace “encajar” más en el perfil profesional.

También agregan otras cualidades: el ingeniero industrial debe tener “tiempo para dedicarle a su profesión”, “capacidad para tomar las decisiones correctas en el momento justo”, “facilidad para resolver problemas”, “debe tener carácter, saber dirigir a las personas, como y cuando ordenar” y “apoyo familiar”. Es en estas últimas cualidades, señaladas exclusivamente por los varones, donde se juega la imagen de que ellos están en mejores condiciones para el ejercicio profesional.

Por último, también los varones mencionan la importancia de ser innovador, dinámico y tener deseo de progresar. De nuevo todas estas cualidades parecen favorecer a los ingenieros industriales por sobre las ingenieras.

Como vemos en el cuadro N° 5, los ingresantes a I. I. consideran que, según las cualidades que se necesitan para un buen ejercicio profesional, los varones están en mejores condiciones que las mujeres. Son más los varones que las mujeres los que sostienen dicha posición (74% frente al 60%).

## **C- Cualidades del/ la Lic. en Educación:**

En Licenciatura en Educación la mayoría de los estudiantes opina que, de acuerdo a las cualidades necesarias para el ejercicio profesional, ambos sexos se encuentran en iguales condiciones. Sin embargo, es importante la proporción de los que consideran que son las

mujeres las que están en mejores condiciones (39% de mujeres y 37% de varones- ver cuadro N° 5-).

Al preguntárseles por las cualidades que debe tener un profesional para desempeñarse adecuadamente en la profesión elegida, los ingresantes de distinto sexo responden de distinta manera.

Las mujeres mencionan mayoritariamente cualidades relacionadas con el estereotipo femenino y utilizan verbos en femenino: debe ser comprensiva, estar atenta a lo que hace el otro, ser solidaria, sensible, humana, entregada, equilibrada, chistosa, carismática, tranquila.

Y mencionan también cualidades que se relacionan con la vocación: debe tener vocación, espíritu de servicio, interés por la enseñanza, amor por los niños y los jóvenes, interés verdadero en la carrera, gusto por lo que hace, voluntad de enfrentar dificultades, amor por lo que hace y fuerzas para llevarlo a cabo, que le guste tratar con la gente y con niños, voluntad de enseñar, ganas y fuerzas para superar contratiempos.

Reciben menos apoyo las cualidades relacionadas con la profesionalización: que tenga conocimiento, que sea actualizada, responsable, ganas de perfeccionarse, que tenga conocimientos en educación, compromiso con la tarea, buena preparación, buena metodología y conocimiento de dinámica de grupo, que sepa cómo enseñar y motivar a los alumnos que tenga afinidad con la tarea docente.

Los varones mencionan cualidades relacionadas con el ejercicio profesional, con la sociabilidad y con deseos de cambiar la educación: buena preparación, compromiso con la tarea, ganas de perfeccionarse continuamente, ganas de cambiar el sistema educativo, dejarse cuestionar por la realidad educativa, plantear soluciones concretas y reales en cuanto a las inquietudes, enseñar la teoría unida a la práctica sin que una esté apartada de la otra, ser claro al dar cátedra, estar apto para desenvolverse con soltura, ser sociable o comunicativo.

Estas cualidades no están mencionadas en femenino ni hacen referencia a la vocación. Pero sin embargo, hay un elemento común en los ingresantes de ambos sexos y es una identificación del campo profesional con la docencia. El campo del L. E. parece quedar atado a la docencia.

Estos datos coinciden con los encontrados por Florencia Carlino (1995) entre los graduados de la Lic. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La autora advierte "cierta indiscriminación entre la carrera universitaria en ciencias de la educación y la carrera docente (de todos los niveles) puesta de manifiesto en el alto porcentaje de graduados que ha estudiado y/o ha obtenido título/s docente/s y/o posee

experiencia docente. Indiscriminación que aparece significada de dos formas i) como ámbito de perfeccionamiento docente, ii) como instancia de legitimación de la práctica docente, tanto en términos de certificación credencialística, cuanto de aporte conceptual que otorga explicaciones teóricas a las prácticas ejercidas (Carlino, 1995: 22).

Los varones, sin embargo, parecieran ir más allá del aula, como si quisieran que la profesión les sirva para dejar una huella personal que trascienda el espacio áulico con el que, sin embargo, también identifican la carrera. El perfil del profesional aparece en ellos más ligado a aspectos sociales o educativos macro.

Las estudiantes se dividen en dos grupos bien diferenciados: mientras que algunas mencionan cualidades relacionadas con "lo femenino" y con lo vocacional, otras refieren a cualidades vinculadas a con aspectos profesionales, apareciendo, en cada caso, como un perfil diferenciado. Podríamos llamar al primer grupo vocacional y al segundo, profesional.

Son las mujeres del grupo vocacional las que justifican sus respuestas con argumentos relacionados con diferentes cualidades y aptitudes de ambos sexos. Afirman que las mujeres tienen más feeling, carisma, flexibilidad y mejor trato con los niños y adolescentes.

#### **D- Cualidades del/ a Licenciado/ a en Nivel Inicial**

En esta carrera la indiscriminación entre la carrera universitaria y la carrera docente es total. Debido al hecho de que , como ya hemos dicho, se trata de una carrera de complementación para la cual hay que tener título terciario en la especialidad todos los ingresantes son docentes en ejercicio o con título de Prof. de Nivel Inicial.

Como podemos ver en el Cuadro N° 5, el 60 % de las mujeres de N.I. considera que, según las cualidades que se consideran necesarias para el ejercicio profesional, ambos sexos están en iguales condiciones. Sin embargo, un 40% opina que son ellas las que están en mejores condiciones. El único varón ingresante está a favor de la igualdad.

Al igual que lo que ocurría con las ingresantes Licenciatura en Educación, en esta carrera las mujeres pueden dividirse en dos grupos que denominaremos vocacional y profesional.

Aquellas que ubicamos en el primer grupo consideran que las cualidades necesarias para el ejercicio profesional son: vocación, valores, amor hacia los niños, afectividad, simpatía, buena comunicación y entendimiento con los niños "ser mediático", gustarle la educación, tener paciencia en los tiempos que el alumno necesita para aprender, perseverancia, interés por la infancia, sensibilidad, tener ganas de trabajar con niños, alegría, dulzura y paciencia,

carisma, flexibilidad en el trato con los niños, disfrutar y aceptar que el aprendizaje es mutuo, ser compañera y comunicativa. El segundo grupo considera que es necesario estar capacitada, ser crítica y reflexiva, tener deseos de perfeccionarse continuamente, tener capacidad de multiplicar sus saberes, considerarse a si misma como una profesional de la educación, buscar nuevas estrategias de enseñanza, tener responsabilidad y compromiso por la educación, actitud de investigación, responsabilidad, desear cambiar la sociedad a partir de la educación, desarrollar la capacidad de análisis crítico y de comprensión de la realidad, tener buena preparación y manejo de los grupos, preparación específica y ser profesional en todos los sentidos.

El único varón pertenece al grupo profesional ya que señala capacidad, compromiso, responsabilidad.

Las cualidades que mencionan aquellas estudiantes que pertenecen al grupo vocacional, se corresponden con el estereotipo femenino y están enunciadas en ese género. Es el grupo que considera que según las cualidades que se necesitan para el buen desempeño profesional, las mujeres están en mejores condiciones que los varones.

Una vez revisadas las cualidades que los estudiantes de cada carrera consideran necesarias para el ejercicio profesional en la profesión elegida, la pregunta que nos hacemos es por qué mientras la mayoría de los ingresantes encuestados considera que la carrera que están cursando es apta tanto para varones como para mujeres, sus opiniones respecto de si, en relación con las cualidades que son necesarias para el ejercicio profesional unos u otras están en mejores condiciones, presentan diferencias entre mujeres y varones según hayan elegido una carrera masculina o una femenina.

En las ingenierías, los ingresantes de ambos sexos opinan que son varones los que están en mejores condiciones para el ejercicio profesional, aún cuando ellos esgriman argumentos discriminadores y ellas perciban las discriminaciones. Paradójicamente, como hemos visto, señalan el mismo tipo de cualidades para el desempeño adecuado de la profesión y estas cualidades no tienen, en principio, una marca genérica.

En las carreras de educación, varones y mujeres enumeran cualidades diferentes y las de las mujeres están fuertemente asociadas con el sexo femenino y enunciadas en ese femenino. No extraña de este modo, que ellas sean las que, en opiniones de estas mismas ingresantes, estén en mejores condiciones para el ejercicio profesional. La asociación del campo profesional casi

exclusivamente con la docencia y el hecho de que mayoritariamente los ingresantes a las carreras de educación sean docentes, permite explicar en parte estas respuestas estereotipadas.

Según hemos podido visualizar en las maestras de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires <sup>158</sup>, la mayoría tiene concepciones de género tradicionales. Para ellas, el sexo biológico define cualidades, comportamientos, y funciones distintas para hombres y mujeres, los cuales coinciden con los estereotipos adjudicados culturalmente a cada sexo. Perciben las diferencias entre ambos como “naturales” y se caracterizan por cierta homogeneidad entre sus discursos y sus comportamientos (Palermo, 1991, 1994, 2004). Tienen un modelo de cómo deben ser las niñas y los niños y ajustan a ese modelo sus expectativas. Cuando perciban en sus alumnos/ as conductas y cualidades que no se ajustan a sus expectativas, los consideran “anormales”<sup>159</sup>. También tienen un modelo único de familia en el cual el marido es el que asume la autoridad y es el responsable del sostenimiento económico del hogar y la mujer tiene la tarea prioritaria de las tareas del hogar y de ser el sostén afectivo. Consideran que la tarea principal de la mujer es la de madre. La mujer que trabaja fuera del hogar tiene que compatibilizar la vida familiar con la laboral.

Estas maestras eligieron la docencia especialmente por vocación o por amor a los niños y se sienten satisfechas con su trabajo porque es una actividad que les permite brindarse a los demás, dar y recibir. Señalan como principales cualidades que una docente tiene que tener la capacidad de entrega, la tolerancia, el amor por lo que hace, la paciencia y los valores morales.

No debemos perder de vista que las ingresantes L.E. y N.I, si bien son en su mayoría maestras, son estudiantes universitarias, aunque hayan elegido una carrera tradicional. Se inscribieron

<sup>158</sup> Hemos realizado una serie de investigaciones sobre concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Se estudiaron maestras de escuelas privadas religiosas y no religiosas y de escuelas estatales, de distintos sectores socio económicos. Nuestra decisión de trabajar sólo con maestras (y no con maestros) estuvo motivada en el hecho de que nuestro interés a lo largo de toda la trayectoria de investigación, estuvo puesto en indagar cómo las mujeres se promueven a sí mismas generando cambios en sus discursos o en sus prácticas e introduciendo fisuras o quiebres en las concepciones tradicionales de género. La metodología utilizada permitió percibir las diferencias entre discurso verbal y las prácticas de las maestras, ya que hemos utilizado variadas técnicas: observación participante por períodos prolongados de tiempo, entrevistas en profundidad, grupos de reflexión, etc. Se ha elaborado una tipología de concepciones de género de las maestras, que incorporó todo lo trabajado a lo largo de 20 años. Las variables consideradas aquí fueron tomadas en parte, como ya hemos dicho, de la trabajada con maestras, aunque ha sido adaptada a una situación de trabajo profesional más amplia.

<sup>159</sup> En nuestras investigaciones, hemos permanecido un tiempo prolongado en el aula, realizando entrevistas iniciales a las maestras y observaciones de clases y de otras instancias escolares, como el recreo o reuniones de docentes y de padres. En las observaciones prestábamos especial atención a aquellas situaciones que no coincidían con lo que las maestras afirmaban en las entrevistas iniciales. En entrevistas posteriores abordábamos estas situaciones. Frente a esto, las maestras expresaron diferentes respuestas: a) reflexionaron acerca de los hechos que no “coinciden” con sus expectativas previas, reconociendo la influencia de los aspectos socioculturales en la definición de los estereotipos de género; b) incorporaron estos hechos a sus expectativas utilizando mecanismos que les permitan modificar la interpretación de ellos de modo tal que los hagan aparecer coherentes con sus expectativas o c) desecharon estas situaciones sin incorporarlas a su discurso, que responde a un modelo que “naturaliza” las diferencias entre ambos sexos. En este caso, las maestras no reflexionan sobre ellas y las presentan como un desvío a lo “normal”.

mayoritariamente porque les interesa progresar en su profesión. Podemos hipotetizar que la lógica que las mueve es una lógica profesional, ya que la carrera les brinda, como afirma Carlino (1995), una posibilidad de perfeccionamiento docente y una legitimación de la práctica docente.

En nuestras investigaciones las maestras que eran estudiantes universitarias tenían concepciones mixtas o modernas, mostrando contradicciones entre su discurso verbal y sus comportamientos<sup>160</sup> y se caracterizaban por un determinado grado de reconocimiento del origen cultural de los modelos de género. Estas maestras acentuaban en el ejercicio profesional el compromiso, la reflexividad, la capacitación, los conocimientos y la preparación, entre otras cosas.

Diversas investigaciones han encontrado diferencias el discurso verbal y los comportamientos en distintos sectores sociales. Beatriz Schmukler (1986) afirma que muchas mujeres de sectores populares, mientras sostienen un discurso de género tradicional, intentan luchar contra el poder masculino con prácticas abiertamente innovadoras.

Vivas Mendoza (citado por Oliveira, 1998) encontró que los profesionales mexicanos tienden a aceptar en el discurso verbal "los cambios en los papeles tradicionales de hombres y mujeres, pero existe una falta de compromiso para cambiar en la vida cotidiana las relaciones genéricas de ambos sexos" (Oliveira, 1998:35). De este modo, estos profesionales "cambian el discurso pero se resisten a cambiar sus prácticas" (Oliveira, 1998: 36).

Es precisamente en las diferencias entre el discurso y los comportamientos o entre diferentes tipos de discurso donde se manifiesta, a nuestro entender, el quiebre con las concepciones de género tradicionales. Las maestras tradicionales de nuestras investigaciones citadas (Palermo 1991, 1994, 2004), se caracterizan por una cierta homogeneidad entre el discurso y sus comportamientos. Aquéllas que presentan distintos grados de discrepancia entre sus discursos y sus comportamientos son las que tienen mayores posibilidades de modificar, reinterpretar y aún rechazar los significados de género dominantes.

Volvamos ahora a la pregunta que nos hicimos de por qué mientras la mayoría de ingresantes considera que la carrera elegida no está vinculada con el sexo, pero sin embargo aparecen marcas genéricas cuando se les pregunta si según las cualidades que tienen varones y mujeres para desempeñarse adecuadamente en la profesión, unos u otras están en mejores condiciones para el ejercicio profesional. En esta tesis no trabajamos con la comparación entre discursos y comportamientos, pero intentamos poner a los ingresantes en distintas situaciones. La primera

---

<sup>160</sup> Algunas de ellas tenían discursos tradicionales y prácticas más o menos innovadoras y otras discursos innovadores y comportamientos tradicionales.



pregunta refería de modo general al ejercicio profesional y en cambio la segunda remitía de modo más concreto a la práctica profesional.

Esta diferencia en ambas situaciones podría estar vinculada con las diferentes respuestas. Dicho de otro modo, la primera pregunta podría haber llevado a los ingresantes a una "declaración de principios", a lo que se considera justo y correcto, al discurso "esperado", sobre todo en un ámbito universitario y en un momento en el que las mujeres han accedido a mayores niveles educativos y diversificado sus elecciones.

En cambio, la segunda los ponía frente al hecho de pensar en forma más concreta, en las cualidades que se requieren para el ejercicio profesional y no en el deber ser. Es entonces cuando aparecen tanto la percepción de las discriminaciones como las propias concepciones generizadas. Lo mismo ocurre con las preguntas referidas a las facilidades y dificultades para el ejercicio profesional, que consideraremos en el próximo título.

### 8.3.1.3 Las discriminaciones en el ejercicio profesional

Cuadro N° 6: Opiniones de los ingresantes respecto de si ambos sexos tienen iguales o diferentes dificultades para el ejercicio de la profesión elegida según carrera y sexo. En %.

Dificultades	Carreras Masculinas		Carreras Femeninas					
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
	I. AGRON.	I. INDUST.	LIC. EDUC.	N. INICIAL				
Iguales dificultades	33%	24%	40%	67%	61%	37%	35%	(1 solo)
Diferentes dificultades	67%	76%	60%	33%	39%	63%	65%	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Cuadro N° 7: Opiniones de los ingresantes respecto de si ambos sexos tienen iguales o diferentes facilidades para el ejercicio de la profesión elegida según carrera y sexo. En %.

Facilidades	Carreras Masculinas				Carreras Femeninas			
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Iguals facilidades	52%	79%	40%	67%	68%	40%	35%	(1 solo)
Diferentes facilidades	48%	21%	60%	33%	32%	60%	65%	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Las discriminaciones existen y están presentes en las opiniones de los estudiantes de diferente sexo y tipos de carrera, pero con importantes diferencias. Los ingresantes a una carrera tradicional para su sexo esgrimen argumentos discriminadores hacia el otro sexo y esto es más fuerte en los varones de las ingenierías que en las mujeres de las carreras de educación.

Pero si volvemos la mirada a los estudiantes de carreras no tradicionales, mientras que las mujeres de las ingenierías perciben dificultades para el ejercicio profesional femenino y adjudican estas dificultades a las discriminaciones de las que son objeto, los varones de las carreras de educación no sienten que los hombres sean discriminados en el ejercicio profesional. Por el contrario, consideran que son también las mujeres de dichas carreras las que sufren discriminaciones ya que ellos acceden a cargos de mayor jerarquía.

Las preguntas que les hicimos a los ingresantes son si las dificultades y las facilidades que tienen ambos sexos en el desempeño profesional son iguales o diferentes y por qué motivos (Véase Cuadros N° 6 y N° 7).

Si comparamos las respuestas a estas dos preguntas, vemos que presentan una relativa correspondencia: los que respondieron que ambos sexos tenían las mismas dificultades, también respondieron que tenían las mismas facilidades, con excepción de los estudiantes de I.A. En este último caso, la mayoría de los ingresantes de ambos sexos considera que las dificultades de varones

y mujeres son distintas en el ejercicio profesional (y más los varones que las mujeres), pero también la mayoría opina que tienen las mismas facilidades (más nuevamente los varones que las mujeres).

En las demás carreras, la opinión mayoritaria de los varones difiere de la opinión mayoritaria de las mujeres. Tanto en L.E como en I.I., los que están cursando una carrera no tradicional para su sexo son los que opinan mayoritariamente que las dificultades y las facilidades son diferentes. Las estudiantes de N.I. tienen un comportamiento similar a las de I.I., ya que la mayoría de ellas considera que las dificultades y las facilidades son diferentes. El único varón es partidario de la igualdad de dificultades y de facilidades. En las ingenierías todos los estudiantes opinan que son los jóvenes las que tienen mayores dificultades y los jóvenes mayores facilidades. En cambio, en las carreras de educación se mencionan facilidades y dificultades para ambos sexos.

Nuevamente las preguntas abiertas nos brindan importantes pistas de los diferentes significados de las respuestas de los estudiantes.

Los que consideran que tanto las facilidades como las dificultades son las mismas, aluden fundamentalmente a que varones y mujeres tienen iguales capacidades, derechos y obligaciones. Pero en cambio las opiniones sobre las distintas dificultades presentan importantes diferencias entre carrera y sexo. Los varones de todas las carreras aluden fundamentalmente a las diferentes áreas laborales dentro de una misma profesión, es decir, trasladan los circuitos ocupacionales diferenciales al interior de cada carrera. No sólo hay profesiones masculinas y otras femeninas sino que además dentro de cada campo profesional existen áreas diferenciales según sexo, hecho que motiva muchas de las opiniones de que ambos sexos tienen las mismas facilidades y dificultades. Esto es más fuerte entre los varones de las ingenierías, quienes afirman:

“por el solo hecho de ser hombres, tenemos mayores posibilidades laborales” (I.I.)

“las mujeres tienen mayor tolerancia para el trabajo de gabinete y de laboratorio y los hombres mayor compromiso con el trabajo y mayor independencia” (I.I.)

“se diferencian por la fuerza física. Pero son más lindas y siempre consiguen a alguien que las ayude” (I.I.)

“si se casan y tienen hijos, el estar con ellos les dificulta trabajar, tanto durante la gestación como en los meses posteriores al nacimiento” (I.I.)

“creo que el varón se adapta más y tiene más carácter para desarrollar su actividad en el campo” (I.A.)

“a modo de ejemplo, no pueden realizar trabajos que requieran demasiada fuerza. Esto no quiere decir que no sean capaces” (I. A.)

“tienen más dificultad para trabajar en establecimientos rurales” (I.A.)

“un peón no quiere que una mujer los mande” (I.A.)

“si se dedican a una explotación agropecuaria, tienen dificultad para ser empleadoras de hombres” (I.A.)

“si ellas pueden trabajar en a profesión, por ejemplo, pueden criar a un ternero guacho” (I.A.)

Sus compañeras aluden siempre a las discriminaciones en el ámbito profesional.

“a las mujeres se nos prefiere para trabajar donde sea necesaria mayor delicadeza, cuidado, atención. A veces se nos encarrila fatalmente hacia esas tareas: que se dediquen al laboratorio, a las plantitas, dicen...”

“los varones tienen posibilidad de trabajar en cualquier área”

Las y los ingresantes a la Licenciatura en educación tienen también argumentos diferenciales. Para estos últimos, su mayor dificultad se relaciona con los bajos salarios, pero reconocen tener algunas ventajas por sobre sus compañeras.

“llegamos más fácil que nuestras compañeras a la cúspide del sistema”

“se nos prefiere en los cargos de dirección”

“la mayor dificultad es el salario”

Las estudiantes de N.I. brindan respuestas que asumen como propias las discriminaciones:

“las mujeres somos más flexibles, más carismáticas”

“podemos hablar y entender más de psicología infantil, nos resulta algo lindo; en cambio, los pocos varones que conozco dejaron la materia porque les parecía una estupidez”

“por el solo hecho de ser madres tenemos otro tratamiento con los chicos”

“se pone en duda la virilidad de los hombres, al considerarla una profesión femenina”

Las ingresantes a L.E. son las únicas de todos los grupos que señalan dificultades y facilidades tanto para ellas como para los varones. Veamos algunos de sus argumentos:

“una de las mayores dificultades que tenemos es que no podemos progresar, se nos destina a la base del sistema”

“tenemos hijos a cargo y tenemos que ocuparnos de la organización familiar”

“pedimos más licencias que los hombres por enfermedades de los chicos, por embarazo, etc.”

“ganan poco para ser cabeza de familia”

“el magisterio es predominantemente femenino”

“las mujeres tenemos más aceptación social para trabajar en la profesión”

“las mujeres tenemos más facilidades para el trato con niños y adolescentes y los varones para el trato con adultos y la investigación”

“al tener que trabajar pocas horas podemos dedicarnos a la casa y a los hijos”

“a los varones se los considera más aptos para cargos de mayor jerarquía”

Como vemos, mientras las opiniones de los estudiantes de las ingenierías son que las mujeres tienen dificultades mientras los varones tienen facilidades en el ejercicio profesional, los estudiantes de las carreras de educación mencionan facilidades y dificultades para ambos sexos.

Son los ingresantes a carreras tradicionales para su sexo quienes nuevamente esgrimen argumentos discriminadores hacia el otro sexo, apoyándose en estereotipos de género. Pero si consideramos las opiniones de los ingresantes a carreras no tradicionales, vemos que mientras las mujeres de las ingenierías reconocen nuevamente ser discriminadas en el ejercicio profesional, los varones de las carreras de educación no perciben ningún tipo de discriminación. A su vez, las mujeres de educación reconocen discriminaciones hacia ellas.

De este modo, ya sea que estén cursando una carrera tradicional para su sexo o no, las mujeres perciben ser discriminadas, aunque esta percepción es mucho mayor para las de las ingenierías. No ocurre lo mismo con sus compañeros, los cuales, ya sea que estén cursando una carrera tradicional o no, no perciben discriminaciones sino que afirman tener ciertas ventajas en el ejercicio profesional. Las respuestas abiertas a esta pregunta echan luz sobre un aspecto que no quedaba claro en el título anterior. Recordemos que las cualidades que los alumnos consideraban necesarias para el buen ejercicio profesional en las ingenierías favorecían a los varones cuando parecieran no tratarse de cualidades generizadas. Aunque las jóvenes puedan poseer estas cualidades, existiría una gradación: se puede tener más fuerza física, más carácter, mayor compromiso con el trabajo, adaptarse más al trabajo en grupo y ser más independientes. Y son los varones los que tienen esas cualidades en mayor grado, de modo tal que el ejercicio profesional "aparece" más adecuado para ellos. A pesar de todo, las jóvenes tienen una cualidad que las favorece: son lindas. Por eso siempre encuentran a alguien que las ayude, pero claro que para insertarse en trabajos de gabinete o de laboratorio.

Detengámonos ahora en un punto: las ingresantes a las ingenierías tienen clara conciencia de las discriminaciones que sufren las mujeres en el ejercicio profesional. ¿qué motivos las lleva a elegir una carrera en la que saben de antemano que sufrirán discriminaciones? ¿qué significados le dan a su elección? Vimos en el capítulo anterior, la totalidad de las ingresantes está satisfecha con la elección realizada<sup>161</sup>, y esperan trabajar en el campo las de I.A. y en la industria las de I.I.

Estos datos parecieran avalar la hipótesis de Bonder (1991) de que el título universitario podría ser una estrategia familiar de las clases medias para que sus hijas estén mejor dotadas a la hora del casamiento. Sin embargo, sabemos por otras investigaciones (Elejabeitia Tavares y López

<sup>161</sup> En la investigación que estamos realizando actualmente con estudiantes próximas a egresar de las cuatro carreras comprobamos que sólo la mitad de las alumnas de las ingenierías está satisfecha con su elección mientras que la proporción de las de educación se mantiene alto (86%). Aquellas que manifiestan no estar satisfechas manifiestan como motivo cuestiones relacionadas con las discriminaciones en el ámbito laboral e incluso en el universitario.

Saez, 2003; Suárez y Canaves, 2003) que una vez recibidas, las mujeres ingenieras trabajan en su profesión, aunque muchas lo hacen en áreas feminizadas, preferentemente en la docencia (Rodríguez Giles, Colombo, Delgado, 1995).

Carmen Elejabeitia Tavares y Mercedes López Sáez (2003) encontraron que las jóvenes que habían elegido esta carrera se sentían muy satisfechas y consideraban que la elección las posicionaba, ya sea en las expectativas sociales como en las laborales, en un lugar de alta valoración, lo que las hacía sentirse distintas a mujeres con otras profesiones más femeninas. Una de las razones de la elección de la carrera estaba relacionada con el hecho de que se trata de una profesión altamente valorada, considerada difícil y cuyo campo laboral se presenta como amplio<sup>162</sup>, prestigioso y bien pago.

Si como hemos señalado en el capítulo 1.2.3.1, en la elección de carrera juegan las expectativas de empleo, las dificultades que las jóvenes visualizan en el ejercicio de las profesiones técnicas puede disuadirlas de elegir ingeniería u otra carrera considerada tradicionalmente masculina (García Guadilla, 1986; Martínez en Flecha García, 2002 b; Elejabeitia Tavares y López Saez, 2003.). Si además estas jóvenes eligieron la carrera teniendo en claro las discriminaciones que sufrirán en el ejercicio laboral, uno de los aspectos a indagar se refiere, no sólo a sus significaciones respecto de la elección realizada, sino también respecto de sus proyectos profesionales.

Estamos inclinadas a pensar que estas jóvenes son tan inteligentes como las que eligieron carreras tradicionales<sup>163</sup>, aunque la lógica que las lleve a elegir la carrera sea diferente. Para Daune Richard (1995), las mujeres que eligen carreras técnicas tienen una lógica más orientada a la formación que a la profesionalización. Por otra parte en distintas investigaciones (Williams, 1989; Tiramonti, 1995; Rodríguez Giles, Colombo, Delgado, 1995, Suárez y Canaves, 2000, entre otros) se muestra que, una vez recibidas, las graduadas en carreras no tradicionales se insertan profesionalmente en la docencia universitaria o en ramas feminizadas de su profesión.

Christine Williams (1989) considera que esto forma parte de un mecanismo por el cual las personas en carreras no tradicionales tienden a reafirmar su propia identidad de género. En efecto, para la autora, el hecho de trabajar en profesiones altamente generizadas en las que se encuentran formando parte de una minoría, provoca conflictos con la propia identidad femenina o masculina,

<sup>162</sup> Guillermina Tiramonti (1995) cuestiona, sin embargo, que la baja representación femenina en carreras técnicas de nivel medio haya constituido en nuestro país una desventaja para ellas en relación con las oportunidades laborales y por lo tanto, no considera que la automarginación de las mujeres en las carreras técnicas las haya perjudicado en este aspecto. La autora afirma que el título de bachiller tiene mayor peso a la hora de buscar un empleo.

que intentan resolver a través de mecanismos que las llevan a una reafirmación de su propia identidad. Como veremos en el capítulo próximo, nuestras entrevistadas desarrollan lo que llamamos “mecanismos restauradores de la femineidad” ya en su posición de estudiantes de carreras no tradicionales.

No obstante, si consideramos que las discriminaciones hacia las mujeres se dan en todo el ámbito profesional, ya sea con la misma existencia de carreras discriminadas según sexo como en el interior de una profesión (con las diferencias de áreas laborales, de posibilidades de progreso o de percepción de salarios), podemos decir que las mujeres en carreras tradicionales comparten con sus compañeras de carreras no tradicionales el hecho de sufrir discriminaciones. Difieren en que las primeras probablemente trabajarán en lo que eligieron mientras las segundas sumarán a las discriminaciones comunes el tener que contentarse con trabajar en áreas laborales que no son aquéllas por las que eligieron la carrera. Enfrentarán y tendrán que resolver ese conflicto, y como vimos, son conscientes de eso. Muchas de estas ingresantes seguramente abandonarán en el camino. Otras continuarán y obtendrán su título. ¿Cómo resolverán esos conflictos?, ¿qué proyectos profesionales tienen?, ¿reelaboran dichos a medida que avanzan en la carrera y se acerca el momento de la graduación?<sup>164</sup>

#### 8.3.1.4. *El trabajo doméstico*

Como podemos ver en el Cuadro N° 8, casi la totalidad de los estudiantes de ambos sexos de las carreras estudiadas opina que en una familia en la que ambos cónyuges son profesionales, trabajan en la profesión y tienen un hijo en edad escolar, las tareas de la casa deben ser compartidas. Esto es así para la totalidad de las mujeres de todas las carreras y para la totalidad de los varones de educación. Entre los varones de I.A. y de I.I. hay un porcentaje que considera que las tareas del hogar son responsabilidad femenina (30% de I.A. y 17% de I.I.).

Estos resultados son coherentes lo que encontraron Scott Coltrane y Michelle Adams (2003), quienes señalan que generalmente las personas (sobre todo las de clase media y con mayor nivel de instrucción) tienden a afirmar que, si las mujeres tienen trabajo remunerado, las tareas de la casa deben ser compartidas. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, como también afirman dichos

<sup>163</sup> Recordemos que Brush (1991) plantea que las jóvenes que no optan por carreras científicas y técnicas podrían tener un comportamiento mucho más inteligente que aquéllos que quieren promover por parte de ellas elecciones no tradicionales sin considerar los reales obstáculos que tienen durante sus estudios y durante su trabajo profesional.

<sup>164</sup> Todas estas preguntas nos llevaron a la decisión de entrevistar a estudiantes que estén cursando distintos años de la carrera. El análisis comparativo constante nos permitió visualizar diferencias en los proyectos profesionales y en las significaciones de las jóvenes que estaban en distintos años de la carrera.

autores, no todas las personas otorgan el mismo significado a la expresión “compartir las tareas del hogar”.

Cuadro N° 8: Opiniones de los ingresantes respecto de quién tiene la responsabilidad de realizar las tareas domésticas según carrera y sexo. En %.

Resp. Tareas d.	Carreras Masculinas				Carreras Femeninas			
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Compartidas	100%	70%	100%	83%	100%	100%	100%	(1 solo)
pref. la mujer	-	30%	-%	17%	-	-	-	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Si bien muchas investigaciones a nivel mundial han encontrado la existencia de asociación entre ideología de género y comportamientos igualitarios en relación con las tareas domésticas, de modo tal que la existencia de concepciones igualitarias en ambos cónyuges es considerada por algunos investigadores como predictora de una mayor participación del esposo en las actividades domésticas y en el cuidado de los niños, otros investigadores advierten que la ideología de género no determina la proporción de tareas domésticas que el hombre realiza en su hogar, ya que una amplia constelación de variables influyen en la contribución del hombre en el hogar (Deutsch y Saxon, 1998). Estas contradicciones entre la ideología que se manifiesta en el discurso y los comportamientos, de las que ya hemos hablado, es frecuente entre hombres de las clases medias y entre los profesionales, los que suelen tener opiniones “igualitarias” y comportamientos “tradicionales” (Vivas Mendoza, citado por Oliveira, 1998; Deutsch y Saxon, 1998, entre otros).



Michelle Adams y Scott Coltrane (2003) consideran que los factores predictores de la participación relativamente compartida de ambos cónyuges en las tareas del hogar son: la ideología de género, el status marital, la edad, el trabajo remunerado de la mujer y la cantidad de horas de trabajo, los ingresos percibidos por cada integrante de la pareja conyugal, el grado de compromiso con la relación, etc. En relación con el trabajo remunerado, el hombre tiende a compartir más tareas del hogar cuando la mujer trabaja muchas horas o cuando tiene altos ingresos. Las jóvenes y las mujeres más educadas tienden a realizar menos tareas domésticas. La ideología de género también se asocia positivamente con la participación compartida. El casamiento y la llegada de los hijos se asocian, en cambio, negativamente.

En nuestro país, encontramos pocas investigaciones sobre las concepciones de género que sustentan los autores. Alicia Itatí Palermo (1991, 1994, 2004) estudió las concepciones de género de maestras de escuelas primarias, a lo largo de tres investigaciones. En este grupo profesional predominan las concepciones tradicionales, tanto en sectores medios como en bajos. Pantelides, Geldstein e Infesta Domínguez (1995) estudiaron las imágenes de género que prevalecían en adolescentes de ambos sexos pertenecientes a clase media y a clase baja, encontrando que el modelo tradicional es más frecuente entre mujeres y varones de clase baja que entre los de clase media y que más entre los varones que entre las mujeres.

Catalina Wainerman (2005 a) analizó el discurso de género de las mujeres de sectores sociales medios y bajos, y encontró que, aunque predomina en general una visión a favor de compartir las tareas domésticas y el cuidado de los niños, hay entre un 20% y 40% de mujeres que tienen concepciones tradicionales de género, es decir que adjudican al varón la responsabilidad de sostener el hogar y de ser la autoridad en la familia, y a las mujeres la responsabilidad de las tareas domésticas y de sostén afectivo. Al discriminar según clase social, encuentra “dos universos culturales diferentes”: “las mujeres de los sectores bajos, poco educadas, con trabajos de muy baja dedicación y el de los hogares de las mujeres de sectores medios con altos niveles de educación y ocupaciones más calificadas. Unas y otras se incluyen en universos culturales diferentes y en experiencias bien diferenciadas en lo que se refiere a su propia identidad como mujeres, a su manera de vivir la pareja, el trabajo, la maternidad” (Wainerman, 2005 a: 297).

Mientras las primeras tienen un discurso más tradicional y asumen el trabajo fuera del hogar como una respuesta a las necesidades familiares, como un espacio de entrega y sacrificio, las segundas “cuestionan abiertamente el destino abnegado y altruista de la mujer tradicional” (Wainerman, 2005 a: 298), reivindicando la posibilidad de desarrollarse profesionalmente. Por eso el trabajo les representa un espacio de autonomía antes que un medio para servir a las necesidades

familiares...para estas mujeres, el trabajo fuera del hogar se torna poco a poco un valor en sí mismo y se inscribe en un proceso de progresivo desprendimiento del núcleo familiar, a la par que ayuda a la reafirmación del yo que pone a la persona, a sus deseos y a la búsqueda de su felicidad en el centro de la vida...se sienten comprometidas por un nuevo tipo de matrimonio entre pares y muchas de ellas exigen que ambos cónyuges se comprometan de modo más equitativo tanto en la esfera del hogar como en la del trabajo” (Wainerman, 2005 a: 298).

La autora también investigó los comportamientos cotidianos, y encontró que las mujeres asumen la responsabilidad de las tareas del hogar. Es más segregada por sexos división de las tareas del hogar que el ejercicio de la maternidad/paternidad, y esto se da tanto en sectores bajos como medios (con la diferencia de que en los segundos el trabajo extradoméstico femenino contribuye a una distribución más equitativa).

Las mujeres de sectores medios, por lo tanto, tienen un discurso igualitario pero al mismo tiempo se encuentran en la disonancia de tener que admitir en su hogar prácticas segregadas por género. En las mujeres de sectores bajos hay coherencia entre discurso tradicional y el hecho de que sus maridos no colaboren con las tareas domésticas.

Volviendo a nuestros ingresantes, veamos sus respuestas a las preguntas abiertas. Quienes afirman que las tareas de la casa deben ser compartidas por ambos cónyuges, basan esa opinión en que los dos son profesionales, por lo que si tienen las mismas responsabilidades fuera del hogar también deben tenerla dentro de él para que ninguno se recarge de responsabilidades. Se trata de un discurso basado en la equidad. Deutch y Saxon (1998) consideran que un discurso basado en la equidad no debe interpretarse en todos los casos como indicador de concepciones de género igualitarias. Ellos afirman que muchas personas consideran que los roles sexuales tradicionales que asignan al hombre la responsabilidad del trabajo remunerado y a la mujer la realización del trabajo doméstico son equitativos. Dicha equidad se rompe si la mujer trabaja fuera del hogar, lo que hace necesario lograr una nueva distribución de tareas que la restaure. En esta manera de pensar, considerar que las tareas domésticas deben ser compartidas en una familia donde ambos cónyuges trabajan, no implica necesariamente una ideología de género innovadora.

Quienes afirman que estas tareas son responsabilidad de las mujeres argumentan que ellas son más aptas para estas tareas, que son madres, que se dan cuenta mejor que el marido de lo que pasa en una casa y que el hijo necesita más de la madre que del padre. Este discurso, basado en la naturalización de las diferencias de ambos géneros, sólo es sostenido, como hemos señalado, por algunos varones de las ingenierías. Es interesante notar que estos jóvenes “completaron” la

situación planteada en el test con afirmaciones propias, que permitían que sus respuestas tuvieran mayor sustento.

“él aporta la mayor parte del ingreso económico” (V., I.A.)

“es preferible que la mujer permanezca en la casa cuidando a los hijos” (V., I.A.)

“el hombre sostiene económicamente el hogar, el trabajo de ella ayuda” (V., I.I.)

“ella tiene mejores cualidades para cuidar de la casa y de los hijos, tiene mayor aptitud, mayor dedicación” (V., I.I.)

Estos jóvenes y especialmente los de Ingeniería Agronómica, son los que se ubican en un nivel socio económico más alto y tienen madres y padres con mayor nivel de instrucción. Hay algunas cuestiones que es necesario considerar. Estos jóvenes viven en zonas semi rurales donde el tradicionalismo es más fuerte. A su vez, pertenecen a familias en las que, aunque la mujer tenga trabajo remunerado, no es necesario que el marido comparta con ella las responsabilidades domésticas para reestablecer la equidad, ya que el hecho de contar con ayuda doméstica implica que ambos puedan liberarse de estas tareas.

#### 8.3.1.5. El sostén económico del hogar: ¿núcleo básico de la identidad masculina?

Cuadro N° 9: Opiniones de los ingresantes respecto de quién tiene la responsabilidad de sostener económicamente el hogar según carrera y sexo. En %.

Carreras Masculinas                      Carreras Femeninas  
I. AGRON    I. INDUST. LIC. EDUC.    N. INICIAL

Resp. Sostén	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Compartidas	100%	70%	100%	46%	92%	75%	100%	(1 solo)
Pref. el hombre	-	30%	-	54%	8%	25%	-	-
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Como podemos ver en el cuadro N° 9, la mayoría de los ingresantes está a favor de compartir la responsabilidad de sostener el hogar. Pero hay diferencias entre los ingresantes de ambos sexos. Salvo un 8% de las estudiantes de L.E., todas las otras mujeres consideran que la responsabilidad de sostener el hogar debe ser compartida.

Los varones son un poco menos partidarios de la igualdad. Los de educación, y los de I. A son los que más apoyan la igualdad (75% y 70% respectivamente), mientras que entre los de I. I. los partidarios de la igualdad son el 54%. Esto quiere decir que una proporción muy significativa (46% en I.I., 30% en I.A. y 25% en las carreras de educación) adjudica al varón esta responsabilidad.

Quienes consideran que tanto la esposa como el esposo deben contribuir al sostenimiento del hogar, justifican su afirmación en que ambos cónyuges tienen la obligación de colaborar con el proyecto de vida familiar porque los dos tienen los mismos derechos y obligaciones. Nuevamente las respuestas aluden a la equidad. Y nuevamente los que responden que es responsabilidad del varón se basan en estereotipos y roles naturalizados:

“el varón porque es tarea de hombres” (V., I.I.)

“el esposo por mandato social” (V., L.E.)

“el hombre debe trabajar y mantener la familia” (V., I.A.)

Si comparamos esta pregunta con la anterior, vemos que contrariamente a lo que ocurre en la actualidad, cuando los varones no son los únicos proveedores del hogar pero son las mujeres las que asumen un doble turno ya que tienen a su cargo mayoritariamente las tareas del hogar, en el discurso y en el deber ser, en las concepciones que sustentan los varones pareciera que hay mayor consenso en que las tareas de la casa deben ser compartidas a que el sostenimiento del hogar sea compartido.

El hecho de que sean los varones quienes mantienen esta opinión sugiere la importancia que tiene para la identidad masculina ser el proveedor, sobre todo en los estudiantes de carreras tradicionales para su sexo. En diversas investigaciones se ha encontrado que, aún cuando ambos cónyuges trabajen fuera del hogar y el ingreso de la mujer sea más alto que el del varón, los hombres son renuentes a aceptar que no son ellos los que sostienen hogar. Recordemos que Vivas Mendoza (citado por Oliveira, 1998) encontró que los profesionales que entrevistó, en el nivel del discurso aceptan los cambios en los papeles tradicionales de varones y mujeres, percibiendo claramente la desigualdad entre los géneros en lo que respecta a las tareas domésticas, pero

manifiestan cierta resistencia a aceptar que los varones no son los proveedores económicos del hogar.

Deustch y Saxon (1998) afirman que uno de los tres núcleos de la identidad de género que mantienen intactos las parejas de doble proveedoras que se alternan en el cuidado de sus hijos, realizando ambas todas las tareas domésticas que requieren este cuidado mientras están con ellos son: a) el padre es el sostén de la familia; b) la madre no deriva su identidad principal del trabajo y c) la madre es el sostén afectivo y la que tiene la responsabilidad primaria respecto de sus hijos. De este modo, a pesar de que ambos trabajen en forma remunerada, y de que compartan la realización de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, siguen considerando que ellos son los responsables de sostener el hogar y sus mujeres los ayudan y que ellas son primariamente las responsables del cuidado de la casa y de los niños y ellos las ayudan por una cuestión de justicia. De esta manera, si bien las tareas que realizan son las mismas, los significados que construyen de esas tareas según quién las realicen es diferente.

El rol de sostén del hogar no depende únicamente de lo que gana el hombre; el ingreso de su esposa puede ser similar o aún mayor, pero es considerado subsidiario del varón. La mujer trabaja para ayudar al marido.

En tanto el rol de proveedor económico integra la identidad masculina, probablemente los varones más tradicionales acepten menos cambios relacionados con esa esfera. Como señala Orlandina de Oliveira (1998:35), "en la esfera de las representaciones, los varones de diferentes sectores sociales, con frecuencia, todavía se perciben como los proveedores materiales de sus hogares, aunque no lo sean del todo".

Scott Coltane (1997) afirma que a pesar de que los hombres actualmente tienden a participar más del cuidado de los hijos continúan asumiendo que ellos son los verdaderos sostenedores del hogar mientras sus mujeres deben ser responsables del cuidado de los niños y de las tareas domésticas.

Es preciso recordar que no estamos midiendo acciones sino opiniones acerca de a quién le cabe la responsabilidad de realizar las tareas del hogar y de su sostén económico. A su vez, estas opiniones están aludiendo al "deber ser", a cómo el entrevistado piensa que deben ser las cosas. Pensamos que este deber ser puede operar, en los varones más tradicionales, como reivindicatorio de aspectos de la identidad genérica masculina que están sufriendo modificaciones.

Del mismo modo que en la dimensión anterior (trabajo profesional de la mujer), donde los varones más tradicionales mostraban resistencia a aceptar la inserción femenina en áreas masculinizadas y trasladaban las discriminaciones de género al interior del campo profesional al

considerar que existían determinadas áreas donde las mujeres podían trabajar y otras en las que no, muestran en esta dimensión igual resistencia a que ellas puedan invadir un núcleo central de la identidad masculina. Así, las mujeres pueden trabajar fuera del hogar, pero ese trabajo sólo constituye una ayuda y de ningún modo puede hablarse de que sostener el hogar sea una tarea compartida.

Estos resultados son consistentes con la teoría construyendo género, ya que muestran cómo operan en los individuos mecanismos que los llevan a mantener y reforzar la identidad de género cuando consideran que la situación que están viviendo la amenaza<sup>165</sup>.

Las opiniones de las mujeres son distintas. Para ellas, ambos trabajan y ambos deben compartir responsabilidades. El trabajo femenino no es subsidiario del masculino sino que, por lo contrario, estas mujeres desean ser profesionales y valoran el trabajo profesional. Pareciera que nuestras ingresantes, que se inscribieron en una carrera con el propósito de ser profesionales, podrían liderar cambios en los significados de género. Sin embargo, como veremos en el próximo título, existe un aspecto crucial en su identidad de género: la maternidad, que aún marca límites claros a sus proyectos profesionales.

### ***8.3.1.6 La maternidad ¿núcleo básico de la identidad femenina?***

Así como la responsabilidad de sostener económicamente el hogar pareciera constituir, al menos para algunos ingresantes varones más tradicionales de las ingenierías, el núcleo central de la identidad masculina, la maternidad pareciera constituir, al menos para algunas jóvenes, el núcleo básico de la identidad femenina.

Como vimos en el título anterior, Deutch y Saxon (1998) han encontrado que aún cuando las parejas cuyos dos cónyuges trabajan en forma remunerada compartan el cuidado de los hijos y las tareas domésticas, mantienen intactas algunas cuestiones que son cruciales en la identidad de género. Una de ellas es que siguen considerando que son las mujeres las que tienen la responsabilidad de cuidar de sus hijos mientras ellos ayudan cuando ellas no están presentes.

<sup>165</sup> En nuestras investigaciones con docentes de escuelas primarias (1991, 1994, 2004), las maestras tradicionales utilizaban mecanismos que les hacía integrar a su discurso "naturalizador" aquellas situaciones que contradecían sus expectativas respecto de las cualidades y comportamiento de sus alumnos de distinto sexo. De este modo, se las arreglaban para presentar las cosas de una única manera y a todo lo que no se ajustaba a eso como anormal.

Cuadro N° 10: Opiniones de los ingresantes respecto de quién tiene que postularse a beca según carrera y sexo. En %.

Post. Beca	Carreras Masculinas				Carreras Femeninas			
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Esposa	-	7%	-	17%	-	25%	-	-
Esposo	33%	43%	40%	42%	71%	25%	40%	-
Ninguno	-	-	-	-	14%	37%	60%	-
N/ C	67%	50%	60%	44%	14 %	13%	-	1 solo
Totales	100 (42)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (310)	100 (30)	100 (40)	1

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Nos preguntamos aquí si estas jóvenes que ingresan a una carrera universitaria con el propósito de ser profesionales sustentan un ideal maternal tradicional o no.

Mientras la imagen actual de mujer se ha ido modificando de modo tal que la mujer tiene que ser madre, pero también otras cosas (Daskal y Rubarth, 1984), entre ellas realizarse personalmente y ser feliz, muchas mujeres siguen considerando (las de clase media igual que las de clase baja) que la maternidad es una "tarea indelegable que presupone dedicación plena y para la cual las mujeres poseen un instinto o una dedicación especial" y, cuando sus hijos son pequeños, es una razón de peso para disminuir el tiempo de trabajo o abandonar transitoriamente sus empleos" (Wainerman, 2005 a: 222).

Diversas investigaciones realizadas en nuestro país concluyen que en muchas mujeres el comportamiento y estilo laboral está íntimamente relacionado con las etapas de su ciclo vital (casamiento, nacimiento y crecimiento de los hijos). Fernández (1991), en una investigación con psicólogas, afirma que las mujeres entrevistadas que tenían hijos, si bien no abandonaban el ejercicio profesional cuando éstos eran pequeños, desarrollaban un estilo de baja profesionalización, reduciendo el tiempo destinado al trabajo profesional y a la capacitación.

En nuestras investigaciones con maestras de escuela primaria (Palermo, 1991, 1994, 2004), encontramos que éstas rescataban el hecho de que el ejercicio de la docencia les permitía compatibilizar el trabajo con la maternidad, rol que valoraban por sobre todo.

Las mujeres suelen adoptar distintas estrategias para compatibilizar en sus proyectos de vida el estudio y el trabajo con la familia y los hijos. Algunas de estas estrategias, que se dan sobre todo en las mujeres de clase media consiste en retrasar la edad del casamiento y de los hijos.

Beatriz Kohen (1992) encuentra en una investigación con mujeres profesionales que el ideal maternal de las mujeres profesionales no presentaba importantes modificaciones, ni a nivel de discurso ni a nivel de las prácticas, respecto del ideal maternal tradicional.

En tanto no puede hablarse de la mujer sino de mujeres, hay determinadas variables que sin duda influyen en los ideales de maternidad. Algunas de estas variables son la edad, la clase social, las concepciones de género, las ideas religiosas, los modelos familiares, etc.

Catalina Wainerman (2005 a) encuentra que, si bien como ya hemos dicho unos párrafos atrás, la maternidad es algo que no se delega y se considera una razón de peso para disminuir el horario laboral, existen diferencias en cómo conciben la maternidad las mujeres de clase media y las de clase baja. Las primeras consideran que la realización personal implica no subordinar su crecimiento como persona a la entrega a los demás. Por ello, esperan compartir las tareas de la paternidad con sus esposos e intentan conciliar los roles de madre y trabajadora organizándose, principalmente con los horarios y con la colaboración del esposo, como las maestras de nuestras investigaciones, quienes eligen muchas veces la profesión y el turno con el propósito de conciliar ambos aspectos de su vida personal.

Sin embargo, la maternidad puede significar para muchas de ellas un verdadero límite para el desarrollo profesional femenino ya que, si bien maternidad y trabajo se pueden conciliar y marido y esposa pueden compartir el cuidado de sus hijos, la madre es quien tiene la responsabilidad del cuidado de sus hijos y el padre puede colaborar cuando ella no está presente pero nunca sustituirla.

Una de las situaciones que se plantearon en el test era que la empresa donde ambos cónyuges trabajaban becaría a un/ a empleado/ a para realizar un curso de capacitación en el exterior que duraba un mes y que le permitiría al que lo haga progresar en la profesión. La empresa solicitaba que ellos mismos decidieran quién de los dos tenía que postularse a la beca, ya que sólo uno podía hacerlo.

Los estudiantes debían contestar, según su opinión, cual de los dos debía postularse. Esta pregunta tuvo un alto índice de no respuestas. Sin embargo, consideramos que justamente ese alto nivel de no respuestas es un indicador de por sí interesante para nuestra investigación. Esta pregunta en alguna medida descolocó, sobre todo a aquellos estudiantes que en las dimensiones anteriores



consideraron que tanto las tareas domésticas como el sostenimiento del hogar eran responsabilidad compartida de ambos cónyuges.

Como vemos en el Cuadro N° 10, las proporciones de no respuesta son especialmente altas, entre los estudiantes de ambos sexos de las ingenierías y más entre las mujeres que entre los varones (van desde el 44% en los varones de I.I. hasta el 67% en las mujeres de I.A.), hecho digno de ser destacado. En las carreras de educación, en las que la proporción de no respuestas es menor, un número importante de ingresantes opina que ninguno de los dos tiene que postularse a la beca (esto es muy fuerte en los varones de educación y en las mujeres de N.I.).

Los que respondieron, eligieron mayoritariamente al esposo (las mujeres de L.E. lo eligen en un 71%). Llama la atención que ninguna ingresante eligió a la esposa, mientras que algunos pocos varones proponen que sea ella la que se postule a beca.

Las razones que dan las estudiantes para decidirse por el marido aluden a que el niño necesita estar con la madre (recordemos que se trata de un hijo en edad escolar).

- “ el esposo, porque la madre debe ocuparse del hijo ya que es más significativa para él” (N.I.)
- “ el esposo porque si hay hijos es mejor que estén con la mamá; según mi experiencia sufren menos” (N.I.)
- “el esposo porque creo que la mujer es más necesaria como sostén afectivo de la familia cuando hay hijos” (N.I.)
- “el esposo; pienso en mí y no quisiera dejar a mi hijo, prefiero quedarme yo, aunque ¡cómo lo lamentaría!” (N.I.)
- “ se lo cedería a él porque desorganiza menos a la familia” (L.E.)
- “no me alejaría de mi hijo” (L.E.)
- “el esposo, porque la mujer debe pensar en su hijo antes que en la profesión” (I.I.)
- “ el esposo, porque es menos indispensable para el hijo y la familia” (I.I.)
- “que se postule el esposo, porque al estar el hijo en edad escolar y ser pequeño debe viajar el esposo” (I..A.)

Las opiniones de las estudiantes refieren claramente a la maternidad. Si antes estaban dispuestas a compartir el cuidado de los hijos con el marido, en cambio no están igualmente dispuestas a ausentarse por un mes por un ascenso en su carrera profesional, ya que se consideran el sostén afectivo del hogar, la figura indispensable para los hijos. Estas respuestas conllevan un autorrenunciamiento respecto del progreso en la carrera profesional, una supeditación de la carrera a la maternidad. Esto, que está implícito en el discurso de estas jóvenes, que aparece como lo “no dicho”, se explicita en el discurso masculino, para quienes también la maternidad es un límite en el ejercicio profesional femenino porque es la responsabilidad primaria de la mujer, pero agregan otro argumento: si la beca permitirá al que la gane progresar en su trabajo, es mejor que vaya el hombre,

ya que cuesta aceptar que la mujer tenga un cargo más alto que el marido y gane más. Esto amenazaría, no sólo la identidad femenina sino también la masculina porque si bien la esposa puede trabajar fuera del hogar y de hecho en un momento de crisis como el actual esto forma parte de la realidad, y es justo por lo tanto que ambos compartan las tareas domésticas y aún el cuidado de los niños, pareciera que la maternidad es responsabilidad femenina y la de sostener el hogar es masculina, y el otro miembro de la pareja sólo puede colaborar con el otro en estos aspectos, que son indelegables.

Veamos algunas de las respuestas de los varones:

“el esposo, por costumbre y por moral” (I.A.)

“ el esposo, porque no es lógico que la mujer trabaje y el hombre se quede en casa” (I.A.)

“ el esposo, porque es más apto para mantener a la familia” (I.A.)

“ el esposo, porque los hijos están apegados a su madre, por lo general ella está más tiempo con ellos y conoce sus altibajos, personalidades, etc.” (I.I.)

“ el esposo, porque la madre debe quedarse con los hijos, cuidarlos y atenderlos” (I.I.)

“ el esposo, porque es la cabeza de la familia” (I.I.)

Como hemos señalado, los varones de educación no responden y algunos pocos de I.I. consideran que tiene que postularse la mujer porque el marido tiene más oportunidades que ella.

Este límite constituye un techo en la carrera profesional de la mujer. Patrick Rozenblatt (1999) destaca el peso que tiene la movilidad en el desarrollo de la carrera profesional. “Una carrera dentro de la empresa implica necesariamente ser móvil. La movilidad es entonces un pasaje obligado para un proyecto de ascenso y evolución de la carrera...esta movilidad legitimada reforzará así las regularidades internas del orden social, obligando a todos a mantenerse en su lugar en la división sexual del trabajo. Y en función de las restricciones sociales que los agentes tengan y de las opciones personales que realicen, se percibirá y tomará en cuenta la incitación a la movilidad de manera diferente...la movilidad aparece (para las mujeres) como relativamente problemática, sobre todo si requiere un cambio geográfico. Considerando las obligaciones familiares (del trabajo en el hogar hasta la educación de los niños) y las restricciones en términos de disponibilidad que suponen, la aceptación de la movilidad parece ofrecer muy pocas contrapartidas a la desestabilización que conlleva” (Rozenblatt, 1999: 39).

Pero podríamos interpretar este autorenunciamento en positivo. Se trataría entonces de una elección de las mujeres (como dirían Maffia y Riette, 2002), quienes si bien valoran el trabajo y la maternidad, podrían preferir a la segunda por sobre la primera, ya sea porque no están dispuestas a

competir con las armas masculinas en el ámbito laboral o porque sencillamente, se sienten más gratificadas por la maternidad que por la incursión en el ámbito laboral.

De este modo, varones y mujeres pueden estudiar, trabajar en su profesión y compartir las tareas del hogar pero aparecen como núcleo centrales de la identidad de cada sexo, al menos para algunos estudiantes de ambos sexos, la responsabilidad de sostener económicamente para el varón y la maternidad para la mujer.

Son los estudiantes más tradicionales de las ingenierías los que consideran que el hombre tiene la responsabilidad de sostener el hogar. Cada uno puede ayudar al otro por una cuestión de justicia, de necesidad de reestablecer la equidad que implica la división sexual del trabajo social tradicional ante el trabajo extradoméstico femenino, pero éstas siguen siendo responsabilidades adjudicadas primariamente a cada sexo.

Hay un aspecto que es interesante notar: si en la dimensión 1: Concepciones acerca de la vinculación de la carrera con el sexo, se juegan cuestiones vinculadas con la igualdad-desigualdad, en esta dimensión se juegan en cambio aspectos relacionados con la equidad-inequidad. Deutch y Saxon (1998), como hemos señalado, afirman que un discurso basado en la equidad no debe interpretarse en todos los casos como indicador de concepciones de género igualitarias. Comparando nuevamente las dos dimensiones, en nuestros ingresantes pareciera que hay más propensión a aceptar la equidad entre los sexos que la igualdad.

### 8.3.2 Concepciones de género según carrera y género

Cuadro N° 11: Concepciones de género según carrera y sexo. En %.

Concepciones de género	I. AGRON.		I. INDUST.		LIC. EDUC.		N. INICIAL	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Emergente	66,66	38	40	4	61	80	35	1 solo
Mixta	33,33	41	40	83	39	20	65	-
Tradicional	-	21	20	13	-	-	-	-
Totales	100 (44)	100 (116)	100 (10)	100 (120)	100 (311)	100 (30)	100 (40)	100 (1)

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

En este título clasificaremos a los ingresantes de ambos sexos de las cuatro carreras consideradas en estas categorías, realizando una breve descripción diagnóstica de cada una de las categorías (dejaremos la interpretación para el final de este capítulo), en virtud de los indicadores considerados para la construcción de la tipología (Véase 8.2). Las categorías resultantes son tradicionales, emergentes y mixtos.

#### A) *Concepción tradicional:*

Los ingresantes que sustentan concepciones tradicionales tienen una visión rígida de la división sexual del trabajo social. El hombre tiene la responsabilidad de sostener el hogar y la mujer tiene la responsabilidad de las tareas domésticas y del cuidado de los niños.

Las mujeres pueden acceder a la educación universitaria, pero podríamos pensar que esto no implica aceptar que necesariamente que ejerzan la profesión. La carrera universitaria podría tener el significado para estas personas de un atributo más, principalmente en las mujeres de los sectores medios y altos, que les permitiría estar más preparadas, tanto para ser una buena esposa o una buena madre.

Para el hombre, en cambio, la carrera universitaria se enlaza claramente con el ejercicio profesional y con una mejor posibilidad de ser un buen proveedor.

Existen carreras y profesiones para mujeres y carreras y profesiones para varones y éstas coinciden con los estereotipos adjudicados a cada sexo. Ingeniería es una carrera para varones y educación para mujeres. Esta diferencia está basada en las diferentes cualidades de cada sexo: fuerza, autoridad, inteligencia, decisión, en el hombre y sensibilidad, dulzura, dedicación, en las mujeres. Estas cualidades entroncan con la maternidad en la mujer y con el rol de proveedor en el varón, roles que son indelegables y naturales.

Como podemos ver en el Cuadro N° 11, esta categoría la encontramos entre los varones de las ingenierías (21% de los varones de I.A. y 13% de los de I.I.), y entre las mujeres de ingeniería industrial (20%).

#### B) *Concepción mixta:*

Los ingresantes que tienen una concepción mixta son los que no se definen claramente como innovadores o tradicionales, sino que su discurso presenta contradicciones.

Para ellos, mujeres y varones tienen roles y funciones diferentes, pero no se trata de algo rígido, sino que existe un determinado grado de flexibilidad.

Los varones tienen la responsabilidad prioritaria de sostener el hogar y las mujeres de cuidar de la casa y de los niños, pero ambos pueden colaborar con el otro en sus responsabilidades prioritarias, sobre todo si la mujer no está en la casa o si es necesario contar con dos ingresos en la familia, por razones basadas en la equidad. Esto siempre y cuando uno no invada el rol del otro, y cuando tenga claro cuál es su responsabilidad. Por ejemplo, las mujeres pueden trabajar fuera del hogar, pero deberán conciliar la profesión con la maternidad. El marido es quien tiene que estar preocupado por ganar más y progresar en la profesión. La pareja es una tarea compartida en la que cada uno tiene sus roles, que implican una justa división de tareas. Si la mujer trabaja fuera del hogar y sus ingresos aportan al sostén de la familia, se rompe la justicia y es necesario recomponerla. Se trata de una cuestión de equidad más que de igualdad.

Existen carreras y profesiones para varones y otras para mujeres, pero en caso de que una persona elija una carrera tradicional para el otro sexo, seguramente se ubicará en áreas laborales diferenciales.

Es la categoría predominante entre los varones de I.I. (83%), en las mujeres de N.I. (65%) y entre los varones de ambas ingenierías (41% I.A. y 40% I.I.).

### C) *Concepción emergente:*

Los ingresantes que sustentan concepciones emergentes se apoyan en un discurso que postula la igualdad <sup>166</sup>entre ambos sexos. Estos estudiantes opinan que hombres y mujeres pueden trabajar fuera del hogar y sostener la familia y pueden realizar las tareas de su casa y cuidar de sus hijos.

También tienen las mismas opciones en cuanto a la elección de carrera, y las mismas capacidades y cualidades.

Se trata de un grupo minoritario en el que predominan en esta categoría los varones de educación, las mujeres de I.A. y las de L.E. Encontramos también un 35 % de mujeres de N.I. en esta categoría.

### 8.3.3 Las relaciones entre variables

En este título vamos a considerar el objetivo de explorar las relaciones entre variables. Recordemos que nuestra hipótesis de trabajo es que las personas (varones y mujeres) que sustentan concepciones de género tradicionales tenderán a elegir una carrera universitaria "tradicional" para su sexo y, por lo contrario, aquéllas que tienen una concepción más innovadora (que denominamos emergente), se orientarán hacia una gama más amplia de elecciones, por lo que es probable que

<sup>166</sup> Se trata de una igualdad de derechos y de obligaciones.

entre los estudiantes de carreras no tradicionales para su sexo encontremos más personas con concepciones emergentes.

Como ya señalamos en el capítulo 2.2.4, lejos estamos de pensar que las concepciones de género “predicen” sin más las elecciones de carrera, sino que consideramos que la profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona y juegan en ella un rol importante distintos factores. En esta tesis consideramos en qué medida el nivel socio económico de la familia de origen<sup>167</sup> “modifica” o no la posible relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida.

Es preciso hacer algunas consideraciones previas. En primer lugar, nuestro universo está constituido sólo por los ingresantes de ambos sexos a las dos carreras con mayor matrícula femenina y a las dos con mayor matrícula masculina de la Universidad de Luján. Por lo tanto, nuestros resultados están limitados a ese conjunto de estudiantes y no es posible hablar en sentido estricto de una relación por cuanto no están considerados los ingresantes a las otras carreras de la Universidad Nacional de Luján. Establecer una relación implica necesariamente estudiar a ese conjunto, que representan los “grises” (carreras con igual proporción de ingresantes de ambos sexos, o con mayoría de uno u otro sexo, aunque no mayoría absoluta).

En segundo lugar, de la población total considerada, la mayoría eligió una carrera tradicional para su sexo (87% las mujeres y 86% los varones, y por lo tanto las carreras no tradicionales consideradas en este trabajo tienen muy baja frecuencia para los cruces de variables.

Concientes de estas limitaciones, sólo utilizamos esta aproximación a la relación entre concepciones de género (variable independiente) y tipo de carrera elegida (variable dependiente) como un diagnóstico que nos permite conocer ciertas regularidades en nuestra población, sin ninguna otra pretensión. El nivel socioeconómico será utilizado como variable interviniente. Introducir esta variable como interviniente también nos lleva a dos aclaraciones: la primera es que la mayoría de los ingresantes pertenecen a sectores medios (49% NES medio, 35% NES alto y 16% NES bajo). La segunda es que estamos considerando el nivel socio económico de la familia de origen, lo que en los ingresantes a Ingeniería Industrial y a Ingeniería Agronómica, poblaciones que en su casi totalidad son jóvenes y solteros, constituye el actual nivel socio económico. Sin embargo, recordemos que entre los ingresantes de Licenciatura en Educación y de Licenciatura en Nivel Inicial hay dos perfiles de ingresantes bien diferenciados: un grupo muy joven y en su totalidad

---

<sup>167</sup> En la investigación que estamos llevando a cabo actualmente uno de los objetivos es profundizar en el conocimiento de las relaciones entre concepciones de género y tipo de carrera elegida, incorporando como variables intervinientes, entre otras, el nivel máximo de instrucción alcanzado por la madre y el padre, la comparación entre el nivel de instrucción de la madre y el padre (igual nivel, mayor madre que padre, mayor padre), la existencia o no de trabajo remunerado de la madre y zona de residencia. En esta tesis nuestro interés es sólo explorar la relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida, con fines de diagnóstico.

solteros y otro grupo de mayor edad, que ha iniciado la carrera varios años después de obtener su título terciario, que trabaja en la docencia y que mayoritariamente está casado, por lo que el nivel socio económico constituye en ellos sólo el contexto de socialización.

Consideramos a las ingresantes mujeres y a los varones por separado, ya que las carreras tradicionales y no tradicionales difieren en unos y en otros. Para las mujeres son carreras tradicionales Licenciatura en Educación y Licenciatura en Nivel Inicial y carreras no tradicionales Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial y para los varones, las carreras tradicionales y no tradicionales se invierten.

### 8.3.3.1 Concepciones de género, elección de carrera y nivel socioeconómico en los ingresantes varones:

Cuadro N° 12: Tipo de carrera elegida según concepciones de género de los varones. En %

TIPO DE CARRERA	EMERGENTE	MIXTA	TRADICIONAL
Tradicionales	66	96	100
No tradicionales	34	4	0
Totales	100 (70)	100 (154)	100

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los ingresantes

Cuadro N° 13 Tipo de carrera elegida según concepciones de género y nivel socioeconómico de los varones. En %

Carreras	BAJO			MEDIO			ALTO		
	EMER.	MIXTA	TRAD	EMERG.	MIXTA	TRADIC	EMER	MIXTA	TRADIC.
Tradi.	76	95	100	77	96	100	58	84	100
No tradic.	24	5	0	23	4	0	42	16	0
Total	100 (29)	100 (85)	100 (14)	100 (30)	100 (48)	100 (17)	100 (11)	100 (11)	100 (8)

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los ingresantes

Iniciemos el análisis exponiendo la distribución de frecuencias relativas de los ingresantes en cada una de las variables estudiadas. Como ya hemos señalado, la inmensa mayoría de los varones que estamos considerando estudia una carrera tradicional para su sexo (88%). A su vez, la mayoría sustenta concepciones de género mixtas (59%), mientras que el 26% sustenta concepciones emergentes y sólo el 15% son tradicionales. La mayoría pertenece a clase alta (48%), mientras un 36% pertenece a NES medio y el 16% a NES bajo<sup>168</sup>.

Si cruzamos concepciones de género con tipo de carrera elegida (véase cuadro N° 12), vemos que, independientemente de las concepciones de género que sustentan, la mayoría está cursando una carrera no tradicional. Este hecho puede vincularse con diversos factores, entre ellos el prestigio de las ingenierías y el hecho de que es considerada como una carrera que brinda ventajas para una inserción laboral y mejor remuneraciones.

Sin embargo, podemos afirmar que mientras más flexibles son las concepciones de género, mayores probabilidades tienen los varones de estudiar carreras no tradicionales (en este caso, educación). Como vemos en el cuadro N° 12, la totalidad de los que sustentan concepciones tradicionales y el 96% eligió una carrera tradicional para su sexo, la proporción baja al 66% entre los emergentes. Dicho de otra manera, la probabilidad de elegir educación (L.E. y N.I.) es mayor entre los emergentes que entre los mixtos, y nula entre los tradicionales.

Nos preguntamos si al incorporar la variable interviniente estos datos se modifican o no ya que, como ya hemos señalado, los ingresantes a las ingenierías pertenecen a familias de origen de mayor niveles socio económicos que los de las carreras de educación (la mayoría de los ingresantes a I.I. pertenecen a NES alto (64%), la mayoría de los de I.A a NES medio (48%), mientras los ingresantes a educación se dividen en partes iguales entre los tres niveles socio económicos).

Sin embargo, al incorporar el NES como variable interviniente (Cuadro N° 13), vemos que la situación no cambia, a rasgos generales: aquellos ingresantes que tienen concepciones de género más flexibles son los que tienen mayores probabilidades de estudiar una carrera no tradicional, independientemente del NES y a pesar de que mayoritariamente siguen eligiendo una carrera tradicional para su sexo. Sin embargo, entre los de NES bajo, las probabilidades de estudiar una carrera no tradicional son mayores entre los emergentes y los mixtos, si los comparamos con los otros dos niveles socio económicos (recordemos que los tradicionales eligieron todos una carrera tradicional).

<sup>168</sup> Este peso del NES alto en los varones se debe a que mayoritariamente están cursando ingenierías, carrera en la que predomina, en los varones, este NES.



Este hecho puede estar relacionado con lo que señalamos en el párrafo anterior respecto de la distribución de los ingresantes a las distintas carreras en las distintas categorías de niveles socio económicos.

### 8.3.3.2 Concepciones de género, elección de carrera y nivel socioeconómico en las ingresantes mujeres:

Cuadro N° 14 Tipo de carrera elegida según concepciones de género de las mujeres. En %

TIPO DE CARRERA	EMERGENTE	MIXTA	TRADICIONAL
Tradicional	86	89	0
No tradicionales	14	11	100
Totales	100 (236)	100 (164)	100 (2)

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes.

Cuadro N° 15 Tipo de carrera elegida según concepciones de género y nivel socioeconómico de las mujeres. En %

Carreras	BAJO			MEDIO			ALTO		
	EMER.	MIXTA	TRAD	EMERG.	MIXTA	TRADIC	EMER	MIXTA	TRADIC.
Tradi.	92	89	0	88	91	0	77	85	0
No tradic.	8	11	0	12	9	0	23	15	100
Total	100 (38)	100 (28)	0	100 (147)	100 (81)	0	100 (52)	100 (54)	100 (2)

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los ingresantes

Comenzando con la distribución de frecuencias de cada variable, del total de mujeres, la mayoría (87%) estudia carreras tradicionales para su sexo. También respecto del total, la mayoría (59%) sustenta concepciones emergentes, el 40% mixtas y sólo el 1% tradicionales. Y la mayoría pertenece a NES medio (55% frente a 38% de NES alto y 17% de NRS bajo).

Si cruzamos concepciones de género con tipo de carrera elegida (Cuadro N° 14) , vemos que la mayoría de las mujeres que tienen concepciones emergentes y mixtas estudia carreras tradicionales para su sexo, en proporciones casi similares: 89% las mixtas y 86% las emergentes, con lo cual podemos decir que la probabilidad de estudiar una carrera no tradicional es ligeramente superior entre las emergentes que entre las mixtas. Sin embargo, un dato que llama la atención es que la totalidad de las tradicionales, contrariamente a lo que ocurría con los varones, estudia una carrera no tradicional para su sexo (I. I.), aunque la cifra es muy baja como para poder sacar conclusiones de esto. Este es un indicio que creemos importante para profundizar en la etapa cualitativa, ya que estos resultados no se condicen con lo que esperábamos y podrían brindar sustento a la hipótesis de que las mujeres que estudian ingenierías con mujeres dóciles que siguen los mandatos paternos (desarrollamos este tema en el capítulo 1.2.3).

Al cruzar con NES (cuadro N° 15), vemos que se mantiene en todas las categorías la mayoría de mujeres en carreras tradicionales, pero encontramos que, a mayor NES, mayor probabilidad de estudiar una carrera no tradicional, sobre todo entre las emergentes. Las tradicionales que eligieron una carrera no tradicional para su sexo pertenecen al NES alto. Estos datos son congruentes con las distribuciones de cada una de las variables consideradas, ya que las mujeres de las ingenierías pertenecen proporcionalmente a NES más altos que las de educación.

En el próximo punto, discutiremos e interpretaremos los resultados encontrados a la luz de la teoría.

## 8.6 Discusión y conclusiones:

Cuadro N° 16: Concepciones de género según sexo.

CONC. DE GENERO	MUJERES	VARONES	TOTAL
Emergentes	236 (59%)	70 (26%)	306 (46%)
Mixtas	164 (40%)	158 (59%)	322 (48%)
Tradicionales	2 (1%9	39 (15)	41 (6%)
TOTAL	402	267	669

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los estudiantes

Encuestamos, como ya dijimos, a la totalidad de los ingresantes a dos carreras con mayoría de matriculación femenina y dos con mayoría masculina que inscribieron asignaturas al iniciar el segundo

cuatrimestre. Nuestras conclusiones sólo se refieren a estos estudiantes, sin pretensiones de generalización.

En el cuadro Nº 16, podemos notar que la proporción de estudiantes que sustentan concepciones tradicionales de género es muy baja (6%). Este hecho, que ciertamente nos llama la atención, probablemente esté relacionado con las características de nuestra población, mayoritariamente de sectores socio económicos medios y altos e ingresantes a una institución universitaria. Pero pensamos también que uno de los factores que influye en estas respuestas es, como hemos visto en este capítulo, la tendencia de las personas, sobre todo en los sectores medios y los más educados, a manifestar en el discurso opiniones "igualitarias", sin que podamos deducir de ello que sus comportamientos sean también igualitarios.

Si comparamos las concepciones de género de varones y de mujeres, notamos que mientras que la mayoría de las segundas sustenta concepciones emergentes (59%), la mayoría de los primeros son mixtos (59%), es decir que no se ubican en ninguna de las categorías extremas. A su vez, es mínima la proporción de mujeres tradicionales (1%) y es baja también entre los varones (15%). Este dato coincide con diversas investigaciones (algunas de las cuales hemos mencionado en este mismo capítulo), en las que las mujeres tienden a tener concepciones de género más igualitarias. Este hecho va de la mano, pensamos, con que son ellas las que se están abriendo caminos y avanzando hacia espacios tradicionalmente masculinos.

Si bien la mayoría de los varones estudia una carrera tradicional para su sexo, mientras más flexibles son las concepciones de género, mayores probabilidades tienen los varones de estudiar carreras no tradicionales, y esto es así en todos los niveles socio económicos.

Estos resultados son consistentes con lo que esperábamos. Podemos pensar que en tanto las profesiones masculinas son más valoradas socialmente y en tanto el mantenimiento de la identidad de género es más imperioso para ellos<sup>169</sup> que para las mujeres, es probable que los varones que tienen una concepción más rígida se orienten hacia carreras que sean un reaseguro de su identidad de género. En cambio, es probable que los que se orientan a carreras "femeninas" sean los que tienen concepciones más flexibles en tanto estas carreras son menos valoradas socialmente y "ponen en riesgo", metafóricamente hablando, su identidad genérica.

La Ingeniería está significada por los estudiantes como una carrera "dura", "difícil", y "prestigiosa" frente a educación, significada como una carrera "blanda", "fácil" y "menos prestigiosa". Asimismo, tal vez en "carreras humanistas", en donde los alumnos están más en contacto con las

mujeres, éstos sean más permeables a lo que es considerado “justo” y a los discursos sobre el “nuevo hombre” y la “nueva mujer”. Ingeniería es, en cambio, una carrera “de hombres”, donde prevalece lo técnico, asociado con el ideal de masculinidad.

Respecto de las mujeres, la mayoría estudia una carrera tradicional, y las proporciones son similares entre las mixtas y las emergentes. Sin embargo, encontramos un dato que nos sorprendió: las pocas mujeres tradicionales eligieron una carrera no tradicional para su sexo. Aunque son muy pocas como para poder sacar conclusiones de este hecho, éste es un dato que necesitamos seguir indagando y que pareciera avalar la tesis de que las mujeres que eligen ingenierías son mujeres tradicionales que siguen los mandatos paternos.

Al cruzar con NES se mantiene en todas las categorías la mayoría de mujeres en carreras tradicionales, pero encontramos que, a mayor NES, mayor probabilidad de estudiar una carrera no tradicional, sobre todo entre las emergentes. Las tradicionales que eligieron una carrera no tradicional para su sexo pertenecen al NES alto. Estos datos son congruentes con las distribuciones de cada una de las variables consideradas, ya que las mujeres de las ingenierías pertenecen proporcionalmente a NES más altos que las de educación.

Indudablemente, los estudiantes de las ingenierías tienen niveles socio económicos más altos que los de las carreras de educación (Ver capítulo 7). La elección de las mujeres por las ingenierías de alguna manera podría estar vinculada con el hecho de sentirse seguras y capaces de sortear exitosamente las dificultades de dicha carrera. También podría estar vinculada con altas expectativas parentales y altas aspiraciones personales, al decir de Daune Richard (1995), podrían ser jóvenes motivadas a llegar lo más alto posible en la formación personal. En este sentido, se diferenciarían de las estudiantes de las carreras de educación y de los varones de todas las carreras, que parecieran estar motivados, como hemos visto en esta tesis, por una lógica profesional más que por una lógica de formación. Muchas investigaciones vinculan los estudios universitarios de las mujeres con las expectativas familiares y con los mandatos paternos o maternos (Véase capítulo 1.2.3.1., 2.1.1 y 2.1.2).

Kinzer (citada por Bonder, 1991) considera que las estudiantes de Ingeniería pueden ser consideradas hijas obedientes que siguen los mandatos de sus padres. Susana Pravaz (1992) afirma que el trabajo profesional (tanto de mujeres como de varones) fue históricamente un mandato de las familias de inmigrantes. Para la autora, las primeras universitarias provenían de familias donde el

---

<sup>169</sup> Para Bourdieu (2000), esta imperiosidad está basada en que todo grupo dominante tiene interés en seguir manteniendo la dominación. Para Williams (1989), en cambio, se basa en que los varones, debido a su primaria identificación con la madre, necesitan más sostener su identidad de género rompiendo con esta identificación inicial.

modelo materno era fuerte y la alternativa que tenían las hijas era ser lo que la madre era o ser lo que debía haber sido.

Rodríguez Giles, Colombo, Delgado (1995) encuentran en las configuraciones familiares de las ingenieras graduadas en la Universidad Nacional de La Plata que estaban fuertemente motivadas y estimuladas por sus padres hacia las ciencias exactas y afirman que muchas de ellas eran hijas únicas o hijas mayores en familias donde el resto de los hijos eran del sexo femenino. Para Daune Richard (1995), efectivamente las mujeres que estudian ingeniería son hijas únicas que ocupan parcialmente el lugar del varón y cuyas familias esperan mucho de ellas en términos de promoción sociolaboral y apuntan a su éxito escolar.

Como ya señalamos, lejos estamos de pensar que las concepciones de género "predicen" sin más las elecciones de carrera, sino que consideramos que la profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona y que juegan en ella un rol importante un amplio abanico de factores: las expectativas de los padres, las experiencias de la escuela secundaria, el interés por un área de conocimiento, las posibilidades laborales, los proyectos de vida, las aspiraciones ocupacionales y educacionales, la cercanía o lejanía de las instituciones universitarias, el nivel socioeconómico, el nivel de instrucción de sus padres, las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria, etc. Indudablemente, es necesario incorporar otras variables a este análisis preliminar. Una de ellas, y pensamos que muy importante por el área donde está ubicada la Universidad Nacional de Luján, podría ser la zona de residencia. Muchos de estos estudiantes viven en un medio rural y este aspecto podría estar jugando un rol importante en sus elecciones.

Resta sin embargo una pregunta: ¿Por qué las mujeres de I.A. y las de L.E. tienen concepciones mayoritariamente emergentes frente a las de I.I. y las de N.I. que tienen mayoritariamente concepciones mixtas o tradicionales?

Los datos encontrados en nuestra investigación nos muestran, efectivamente, diferencias significativas entre las estudiantes de I.I. y de I. A. Como vimos en el capítulo 7.5, la elección de la orientación es más tardía en las estudiantes a I.A. ya que se realiza al momento de la carrera universitaria, mientras que las ingresantes a I.I., si bien cursaron mayoritariamente bachilleratos, la orientación de los mismos era en Física o en Química. A su vez, los estudiantes de I.A. no tienen padres con estudios vinculados con la elección de las hijas mientras aproximadamente el 20% de las ingresantes a I. I. tiene padres ingenieros y otras tienen padres que iniciaron y abandonaron estudios de ingeniería o padres industriales o dueños de una industria.

La elección de las estudiantes de I.I. está dentro de un contexto en el que la misma no implica una ruptura sino una continuidad. Dicha elección pareciera no tener el significado de un desafío al interior

de la familia y, como veremos en el capítulo 9, se inicia y se cierra en la familia: porque son buenas hijas piensan que en el futuro priorizarán su rol de madres por sobre el profesional. Esto es compatible con las concepciones de género que sustentan.

En cambio, para las estudiantes de I.A., la elección significa para ellas una ruptura con las expectativas familiares respecto del futuro educacional y profesional de sus hijas. Sus padres no tienen campo ni una profesión afín, aunque sí hay otros parientes o conocidos con campo (véase capítulo 9), pero esto no implica que existan expectativas familiares respecto de que ellas estudien I. A., sino más bien que no entienden la elección. Por decirlo de alguna manera, se trata de una "elección solitaria", que expresa tal vez una voluntad o un deseo de estas jóvenes de "ser reconocidas" en su deseo, de no pasar desapercibidas. Esta voluntad o deseo se asienta en concepciones más flexibles en cuanto a los roles de género. Pero como dijimos, estas concepciones no explican sus elecciones profesionales, aunque la posibilitan. Son uno de los factores que intervienen en la elección. Se diferencian de las estudiantes de I.I. para quienes se trata de "una elección acompañada por sus familiares".

Otra diferencia entre las mujeres de ambas ingenierías es que las de I.I. valoran el mundo masculino y se sienten distintas de las otras mujeres, ya que se perciben capaces de acceder a ese mundo más valorado. Podría pensarse que su elección está apoyada en la búsqueda de reconocimiento por elegir una de las carreras más difíciles y a la que sólo los hombres acceden" (Rodríguez Giles, Colombo, Delgado, 1994). Las mujeres de I.A. parecen sentar su elección en el aspecto social de la profesión más que en el técnico. Si bien sus concepciones de género son más flexibles que las de sus compañeras de I.I., y la elección significa una ruptura con el medio social y familiar, contrapesan de alguna manera esa ruptura. Al igual que las jóvenes de L.E., con las que comparten concepciones más flexibles, la elección está asentada en los aspectos más blandos: lo social para las de I.A. y lo humanístico para las de L.E.

Pero tal vez ese mismo hecho, pueda ser para ellas un germen de cambio. De allí que muchas de sus inquietudes sociales las lleva a mirar la situación de la mujer campesina, doblemente explotada por los grandes productores agropecuarios y por sus compañeros (Ver capítulo 9).

Lo paradójal es que, en sus metas feminista, ellas se quedan afuera. Su trabajo será para los pequeños productores, para los campesinos y sobre todo para las mujeres campesinas, en la que visualizan claramente la subordinación y la violencia de género. Sus metas están puestas, al igual que la de las mujeres de L.E., en ayudar al otro.

Pero en ese recorrido de ayuda al otro, en el que el otro es una persona de su mismo género, puede florecer la conciencia de su propia situación. No en vano algunas de ellas se interesaron por la

problemática de género y se inscribieron en la asignatura ofrecida por nosotras en el Departamento de Educación: Introducción a los estudios interdisciplinarios de educación y género.

¿Son nuestros datos consistentes con las conclusiones respecto de las investigaciones que afirman que las muchachas que eligen ingeniería son hijas dóciles que siguen los mandatos paternos? Sólo las ingresantes a I.I. parecen confirmar estas afirmaciones. Sin embargo, cabe preguntarnos: ¿por qué las jóvenes de las dos ingenierías, que tienen tan claro las discriminaciones en el ámbito educativo y en el profesional, eligen la carrera? ¿por qué estas jóvenes no se disuaden si son conscientes de las discriminaciones? ¿se puede hipotetizar que si eligen la carrera, a pesar de la conciencia de las discriminaciones que perciben, están dispuestas a enfrentarse con esas discriminaciones? ¿conviene alentar a las mujeres a elegir ingeniería cuando no están dadas las condiciones para un trabajo en paridad con sus compañeros?

En un intento por responder a estas preguntas, en el capítulo siguiente intentaremos profundizar en las significaciones que las jóvenes de estas dos carreras no tradicionales otorgan a su elección, a sus trayectorias educativas y a sus proyectos profesionales.

CAPITULO 9: MOTIVOS DE LA ELECCIÓN Y SIGNIFICACIONES DE LAS ESTUDIANTES RESPECTO DE ESA ELECCIÓN EN CARRERAS MASCULINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

*“Carrera muy poco tentada aún por las mujeres, y que realmente no es de las más apropiadas para su sexo, es la de Ingeniería”  
Elvira López (1901)*

*“El Ingeniero Agrónomo no se inventó para las mujeres, dicen”  
(Sara, 23 ; 2° año)*

Ha pasado un siglo desde que Elvira López, en su tesis para recibir el grado de Doctora en Filosofía y Letras, escribía lo que citamos en el primer epígrafe y esa afirmación parecería seguir vigente hoy. Las estudiantes que actualmente cursan las carreras masculinas de nuestra tesis son pocas y una de ellas, en el segundo epígrafe confirma, a un siglo exactamente, la opinión de Elvira López.

El hecho de que el primero corresponda a una aspirante a Doctora en Filosofía y Letras y el segundo a una estudiante de Ingeniería Agronómica aparece matizando una diferencia en las opiniones vertidas por ambas. Si para Elvira López la carrera, además de ser poco tentada para las mujeres es también poco apropiada para ellas, la estudiante pone su afirmación en el afuera: no soy yo la que opina eso, lo “dicen”, ya que a ella la tentó la carrera.

Pero, sin embargo, estas estudiantes tienen claro que, en las opiniones de la sociedad, así como en el ámbito laboral, y más cerca aún, en el “clima que viven en la Universidad”, la carrera de Ingeniería se ha inventado para los hombres, como afirma nuestra entrevistada.

En este capítulo indagaremos las significaciones de las estudiantes de Ingeniería Agronómica y de Ingeniería Industrial respecto de su elección de carreras masculinas.

La decisión de trabajar únicamente con mujeres en la segunda etapa de investigación se fundamentaba inicialmente, como ya hemos señalado, en nuestra opción teórica que cuestiona el modo en que se ha considerado a la mujer, tanto en el discurso público en nuestro país como en las Ciencias Sociales, como la “guardiana” de los valores más tradicionales y la “cuidadora” del orden y de la moral. Por lo contrario, nos interesaba poner el acento en los modos en los que las mujeres introducen quiebres y fisuras en esos valores, especialmente los de género, produciendo (y no sólo reproduciendo) nuevos significados.



Los resultados de la primera etapa nos brindaron nuevos argumentos para sostener esta decisión, ya que encontramos, como vimos en el capítulo anterior, que las ingresantes, tanto a carreras femeninas como masculinas, son concientes de las discriminaciones hacia las mujeres en el ejercicio profesional, mientras que sus compañeros consideran que tienen “ventajas” en cualquier profesión y área laboral “por el solo hecho de ser hombres”, que se traducen en que llegan más fácilmente a cargos de mayor jerarquía, son más valorados en el trabajo profesional y perciben salarios más altos.

A su vez, encontramos una diferencia entre el comportamiento de los estudiantes de ambos sexos en relación con la elección de carrera (véase capítulo 8): en los varones, mientras más flexibles son sus concepciones de género, mayores probabilidades tienen de estudiar carreras no tradicionales, y esto es así en todos los niveles socio económicos y a pesar de que la mayoría estudia carreras tradicionales.

Respecto de las mujeres, la mayoría estudia una carrera tradicional, y las proporciones son similares entre las mixtas y las emergentes. Sin embargo, encontramos un dato que nos sorprendió: las pocas mujeres tradicionales eligieron una carrera no tradicional para su sexo. Aunque son muy pocas como para poder sacar conclusiones de este hecho, éste es un dato que necesitábamos seguir indagando y que pareciera avalar la tesis de que las mujeres que eligen ingenierías son mujeres tradicionales que siguen los mandatos paternos. Al cruzar con NES se mantiene en todas las categorías la mayoría de mujeres en carreras tradicionales, pero encontramos que, a mayor NES, mayor probabilidad de estudiar una carrera no tradicional, sobre todo entre las emergentes. Las tradicionales que eligieron una carrera no tradicional para su sexo pertenecen al NES alto.

Nos preguntábamos por qué las mujeres de I.A. tienen concepciones mayoritariamente emergentes y las de I.I. tienen mayoritariamente concepciones mixtas o tradicionales. Como vimos en los capítulos 7 y 8, hay diferencias significativas entre las ingresantes a ambas carreras.

Para profundizar los hallazgos encontrados, entrevistamos en profundidad a veinte estudiantes de Ingeniería Agronómica y dieciséis de Ingeniería Industrial. Los criterios con los que seleccionamos los casos (que surgieron de los resultados de la etapa anterior) fueron los siguientes: que estuvieran en distintos años del cursado de la carrera<sup>170</sup>, que tuvieran madres con y sin trabajo remunerado y que tuvieran madres con mayor nivel de instrucción que el padre, menor e igual.

<sup>170</sup> En esta segunda etapa, si bien la dimensión temporal fue sincrónica, hicimos un tratamiento diacrónico de los datos. La profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona. En este sentido, es en las trayectorias en el ámbito de la educación formal y posteriormente las trayectorias socio profesionales en el ámbito del desempeño laboral (Testa, 1996; Testa, Palermo, 1998; Testa, Sánchez, 2005) donde este proceso se materializa. El abordaje metodológico debe permitir el ir hacia atrás en el tiempo y reconstruir las secuencias del proceso de profesionalidad. Nuestro enfoque coincide con el de Cerrutti (2002) que plantea que con el enfoque longitudinal, mediante el “énfasis en el carácter

## 9.1 Las Estudiantes de Ingeniería Agronómica

### 9.1.1 El significado de la elección de carrera

*“Con ese grado de inconsciencia de lo que empezaba a estudiar, empecé la carrera, tuve la suerte de que cada día me fue gustando más” (Paula, 24; 5to año)*

Según pudimos ver en el capítulo 7.1, entre los motivos de elección de Ingeniería Agronómica por parte de las estudiantes, no hay referencias a un claro proyecto profesional, al futuro laboral. La mayoría señala como motivo de la elección el gusto por la naturaleza, los animales y las plantas, el campo o el interés por la ecología o el medio ambiente y una cierta relación con la carrera, mientras que sus compañeros la eligieron porque tienen interés en la actividad y la producción agropecuaria, y muchos de ellos están trabajando en el campo de algún familiar o amigo. Ninguna de las jóvenes, en cambio, tiene un trabajo relacionado con la profesión.

En las entrevistas abiertas, tampoco aparece el proyecto profesional como motivo de la elección de carrera, sino que se visualiza un interés motivado en cierta familiaridad con el campo.

*“Claro, tener el título que capaz... mis padres habían vivido en el campo toda su vida y bueno, estudiar una carrera vinculada con la realidad cotidiana”.*

*(Jorgelina, 23; 3º año)*

*“Tengo dos primos ingenieros agrónomos, uno de mis primos estaba trabajando con abejas y dando clases también y después profesores de la escuela donde yo fui que eran ingenieros agrónomos y estaban trabajando en el campo”.*

*(Ana, 21 años, 1º año)*

---

procesual del curso de la vida, se pretenden comprender las acciones de los individuos en un momento determinado, como un producto que articula biografía personal y elementos derivados de la propia coyuntura. Efectivamente, los comportamientos individuales arrastran –por decirlo metafóricamente– elementos idiosincráticos forjados en la historia personal. Se trata de elementos que establecen límites a lo que las personas pueden o no pueden hacer cuando se enfrentan a situaciones concretas” (Cerrutti, 2002: 110). Como nuestro interés es continuar trabajando con la temática, y el abordaje teórico considera a la profesionalidad como un proceso, actualmente estamos desarrollando, como ya dijimos, una investigación con estudiantes de ambos sexos de las cuatro carreras próximos a egresar.

“Mi hermana mayor estudia en la universidad y como cuando ella empezó había muy poca gente; las primeras materias las compartió con agronomía, aparte estaba metida en el Consejo Superior, tenía muchos amigos de agronomía”

(Victoria, 24; 3 año)

“Toda mi familia tenía campos en la zona de Mercedes y estaba muy relacionada con la familia de mi abuelo materno; porque ellos trabajaban en el Mercado Central, tenían puestos. Entonces nosotros cuando éramos chicos, vivíamos muy relacionados con el campo, porque íbamos a pescar, a comer un asado,... y mi tío y el hermano de mi abuela tenía también un campo...”

(Clara, 24 años, 4º año)

Contribuyen a esta falta de referencia al futuro laboral varios factores, ligados con los estereotipos de género dominantes, según los cuales Ingeniería Agronómica es una carrera para hombres. En función de esto, las mujeres no cuentan con figuras de identificación, ni son tenidas en cuenta para trabajar en el campo de algún familiar o amigo. La elección de gran cantidad de estudiantes varones se asienta en lo que podemos llamar una herencia o tradición familiar profesional: el padre o algún pariente tiene campo y/o una profesión afín y se espera que el muchacho continúe dicha tradición.

Existe para ellos una cierta continuidad, legitimada familiar y socialmente que le “abre puertas” en la carrera profesional. Un trabajo, y especialmente un trabajo profesional, constituye un proceso en el cual no sólo son importantes el conocimiento y la práctica sino también el espacio físico o ámbito de ejercicio de la profesión (que puede ser un consultorio, un estudio jurídico, un campo o una empresa familiar).

La constitución de ese ámbito requiere una determinada inversión monetaria y de tiempo, en la cual la organización, los colaboradores, el espacio físico, los clientes o las relaciones, tienen un peso importante. Todo esto no se hace de un día para el otro, el tiempo es una variable fundamental.

Cuando el padre o un familiar tiene la misma profesión, y el hijo se inserta en un espacio profesional preexistente, esto otorga “valor agregado” al título universitario, que se traduce en lo que podríamos denominar una “herencia profesional”, de importancia para el ejercicio de su profesión (sobre todo en momentos de crisis como los actuales), que conlleva beneficios profesionales, adicionales. Aún cuando los varones no tengan familiares o amigos en la misma profesión o con campo, su elección está asentada en un imaginario familiar y social que otorga “legitimidad” a su elección.

Esta “herencia profesional” podría ser entendida como un tipo específico de capital simbólico. Pierre Bourdieu (1997, 2000) introduce el concepto de capital simbólico para referirse al hecho de

que “las inclinaciones (hábitos) son inseparables de las estructuras (habitudes, en el sentido de Leibnitz<sup>171</sup>) que los producen y los reproducen, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres” (Bourdieu, 200: 59). El capital simbólico, es producto de la costumbre, y la familia, las instituciones educativas y la iglesia cumplen un rol fundamental tanto en su producción como en su reproducción. Uno de los canales por los cuales la familia reproduce este capital es a través de la herencia familiar, entendida no sólo como la transmisión de bienes materiales sino también de bienes simbólicos. Se trata, por lo tanto, de una contribución social que “objetiva” y “naturaliza” las diferentes valoraciones de las actividades femeninas y masculinas produciendo violencia simbólica.

En el caso de nuestras estudiantes, esta violencia simbólica se traduce en que a diferencia de lo que ocurre con los varones, tener amigos o familiares profesionales o con campo, no se traduce en un espacio en el que ellas puedan insertarse profesionalmente ni les representa beneficios para el futuro profesional.

En el capítulo anterior pudimos ver que un número importante de estudiantes varones realizaba trabajos no remunerados en el campo de algún familiar o amigo, mientras que ninguna mujer tenía este tipo de tareas. Esto muestra hasta qué punto se trata de ocupaciones consideradas socialmente “apropiadas” para varones y trae importantes consecuencias: conocimiento y experiencia en tareas afines con la carrera universitaria, mayor valoración por parte de los profesores, mejores posibilidades futuras para obtener un trabajo profesional. Y por añadidura, estas consecuencias confirman las discriminaciones existentes previamente, “se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de una visión androcéntrica del mundo” (Bourdieu, 2000: 37).

“En mi familia se reían, decían que era una carrera para hombres. El hermano de mi abuelo, que tenía campo, se me reía: Ah!! Vos vas a estudiar. Agronomía... ¿Vos vas a plantar el jardín? Siempre me gastaba con cosas de jardinería”

(Clara, 24 años, 4º año)

La herencia profesional es valorada por los varones al elegir la carrera y aparece en ellos como uno de los motores de dicha elección (ver capítulo 7), ya que se traduce en beneficios profesionales adicionales. Este factor está íntimamente asociado con las expectativas familiares en relación con la elección del varón. En cambio, la familiaridad o cotidianidad en las estudiantes no

<sup>171</sup> Bourdieu (2000) afirma que Leibnitz habla de costumbres, o bien maneras de ser duraderas, estructuradas, frutos de la evolución.

está asociada con expectativas familiares o sociales sobre la elección de la carrera, lo que impide que los beneficios adicionales en este caso sean profesionales.

La elección femenina por la Ingeniería Agronómica parecería no encuadrarse en una lógica de profesionalización, como es el caso de los estudiantes, sino que el peso de sus elecciones pareciera estar más puesto en la formación misma que en el futuro trabajo profesional; en una preferencia o gusto personal, sin que se puedan identificar los condicionantes del gusto.

“Yo creo que la elección tiene que ver con los gustos, esa sigue siendo la diferencia. No a todas las mujeres les gusta el campo. Por ejemplo, si la familia tiene campo, generalmente el varón fue a la agrotécnica, el varón es el que sigue la parte del campo, a las mujeres les gusta otra carrera. Yo conozco familias que tienen campo y las mujeres siguen Abogacía, Medicina, Derecho. Es muy raro...en general que las mujeres elijan esta carrera. Algunas la eligen porque los padres son productores y quieren seguir haciendo lo mismo. Pero en general, como a mí, porque les gusta el campo; no les gusta la idea de vivir en la ciudad. No sé por qué, pero somos minoría”.

(Victoria, 24; 3 año)

Respecto de la elección de los varones, las jóvenes reconocen que en sus compañeros juega más la evaluación de las facilidades laborales dentro de una gama más amplia de posibilidades, que el gusto.

“No, los chicos es lo mismo hacer Agronomía que estudiar algo. Es lo mismo Agronomía que Administración, es una carrera dentro de lo que elegir. Pueden estar viviendo en el campo, hicieron agrotécnica y entonces dicen ¿qué hago? Ingeniería Agronómica, y si termino, termino y si no me quedo laburando en el campo con papá o salgo a vender semillas. Lo ven para trabajar, no es lo mismo que decir: “me gusta esta carrera y es lo único que puedo hacer. No, la eligieron porque dentro de lo que podían decidir...si termino tengo el campo de papá y puedo salir a vender semillas o la docencia”.

(Clara, 24 años, 4º año)

Como vemos, en el discurso de las estudiantes, la elección de carrera pareciera tener diferente significado para ambos sexos. Ellos evalúan las facilidades que puede darles la carrera para insertarse en un trabajo, mientras ellas parecen elegir la carrera porque “les gusta”, a secas, sin evaluar las posibilidades laborales, por lo cual el futuro laboral es más difuso. Pero no reconocen

en esta diferencia el condicionante de factores sociales o culturales. El mecanismo que opera parece ser el de la naturalización de las diferencias sociales.

“Gracias a que el principio de visión social (de los cuerpos diferenciados) construye la diferencia anatómica y que esta diferencia social construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya, se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscriptas tanto en la objetividad, bajo la forma de divisiones objetivas, como en la subjetividad, bajo la forma de esquemas cognitivos que, organizados de acuerdo con sus divisiones, organizan la percepción de sus divisiones objetivas” (Bourdieu, 2000: 24).

Como vimos en el capítulo 7, los estudiantes varones muestran un importante nivel de familiaridad previa con la carrera elegida que se traduce en que:

- 45% cursaron estudios secundarios relacionados con la carrera;
- el 34% colaboran en tareas agropecuarias en el campo de algún familiar o amigo;
- el 73% de los que trabajan, lo hacen en una ocupación relacionada con la carrera;
- el 10% tiene padres ingenieros agrónomos.

Esto se traduce en una elección más temprana y en una trayectoria más coherente, en la cual la continuidad está legitimada familiar y socialmente, en la que se sopesan los factores facilitadores de una futura inserción laboral. El peso de la legitimidad social y familiar otorgada a la elección realizada y el valor agregado que surge al continuar una tradición familiar, permite contrarrestar en parte la incertidumbre actual ante el futuro laboral, lo que le otorga cierta previsibilidad.

Las mujeres no cuentan con este “Capital Profesional”, con lo cual el futuro profesional aparece como de total incertidumbre y reduce las expectativas acerca de logros profesionales. (Kornblit, 1996):

- a- genera dudas acerca del logro de objetivos profesionales (relación-esfuerzo-éxito);
- b- no permite anticipar la obtención de resultados como consecuencia de su logro (relación-éxito-resultados);
- d- no permite valorar los resultados que espera conseguir;

La elección es tardía porque se produce en la elección de carrera universitaria, en contraposición a la de los varones, que tienen una trayectoria educativa previa afín. Esta elección tardía, puede estar sugiriendo dos cuestiones diferentes:

- a- que cuanto más jóvenes son tienen menos claras sus elecciones profesionales;
- b- que cuanto más jóvenes son, pesan más los condicionamientos culturales, sociales y familiares.

El concepto de **capital profesional** que proponemos en esta tesis puede ser entendido como un tipo específico de capital simbólico, que aludiría a la posesión de aquellos bienes simbólicos relacionados con el ejercicio de una profesión. El concepto de profesión "se refiere a los mecanismos que permiten a los intelectuales la obtención de sus recursos... en su búsqueda de obtención de prestigio social, que les asegura el status de honor, adquirieron una investidura simbólica que les permitió convertirse en referentes de opinión" (Lionetti, 2005). El capital profesional es también, como el capital simbólico, fuente de poder político y social. Nuestro concepto toma asimismo aspectos de la teoría de los mercados segmentados e intenta superarla.

Para la teoría de los mercados segmentados, en el ejercicio de una profesión tienen importancia el saber hacer: habilidades técnico-profesionales y el saber ser, que alude a comportamientos y a actitudes, a competencias sociales, adquiridas a través de experiencias familiares, escolares y del medio social.

Nuestro concepto **capital profesional** incluye estas dos dimensiones y agrega las siguientes:

- legitimidad social y familiar, que refiere a las expectativas sociales en relación con el ejercicio de una profesión. Entran a jugar aquí los estereotipos de género referidos a qué profesiones son consideradas masculinas y femeninas y las expectativas de los familiares en relación con el futuro de sus hijos/as;
- valoraciones, expectativas y proyectos personales en relación con el ejercicio profesional;
- tradiciones familiares o trayectoria familiar profesional (las ocupaciones y/ o profesiones de los padres, madres, abuelos, etc), incluye relaciones, clientes, prestigio familiar en alguna profesión, etc;
- espacio o ámbito físico que puede o no facilitar la inclusión en una determinada profesión (por ej. posesión de consultorio, campo, fábrica, estudio jurídico, etc).

### 9.1.2 El significado del trabajo profesional.

*"Hay toda una cuestión social, me parece, como que la mujer no está vista para estar en el campo, para estar haciendo lo mismo que un hombre, no sé..."*

*(Ana, 21 años, 1º año)*

Las estudiantes eligieron la carrera porque les gusta el campo, los animales y las plantas y se sienten atraídas por la orientación social, lo que en alguna medida las acerca más a "lo femenino". Ingeniería Agronómica no es una carrera tan técnica ni tan dura a los ojos de ellas, sino que les abre un panorama en el cual tienen la posibilidad de acercarse al otro, ayudar, contribuir a un proyecto social, a un cambio. Se trata de una carrera técnica, pero con salida social, lo que la hace, para contestarle a Elvira López (véase epígrafe de este capítulo), un poco más apropiada para su sexo.

Según vimos en la etapa cuantitativa, la mayoría de los estudiantes de ambos sexos afirma que Ingeniería Agronómica es considerada por la sociedad como más apta para los varones. En la etapa cualitativa indagamos a qué atribuyen esto y vimos que señalan claramente las discriminaciones hacia las mujeres y las reconocen como una situación que deberán enfrentar en el ejercicio profesional.

*"El ambiente agropecuario es machista, y parece que hay que ganarse el espacio, se nos prueba físicamente e intelectualmente constantemente; los varones enfrentan la dificultad de cualquier técnico (poseen mucha teoría) y de trabajar con aquellos que tienen más práctica y en algunos casos saben más que ellos, pero es más creíble el ingeniero que la ingeniera"*

*(Lucía, 22, 3º año)*

*"En el ámbito rural somos menos aceptadas y si lo somos, es para trabajar con la dueña del campo"*

*(Lara, 23, 3º año)*

Los familiares y padres de estas jóvenes, parecen compartir, en muchos casos, estas opiniones, si nos basamos en el relato de estas jóvenes.

*"Nunca fueron de influir mucho en lo que yo quería, o sea, lo que yo quiera es lo mejor, pero, sin embargo, siempre me decían te conviene estudiar otra cosa, porque"*



como mi hermano...otro agrónomo en la familia, que estudiara otra cosa, también estaba alimentos que era interesante, si ahora me acuerdo, lo que me decían por ahí es que estudiara agrimensura, lo que estudió mi papá, entonces así tenía posibilidades de trabajo con mi papá, me decían”

(Jorgelina, 22; 3° año)

“Me acuerdo, mi papá puso así cara como de...¿Agronomía? No es para vos, sobre todo porque había empezado mi hermano, entonces no me ubicaba en agronomía, y por ahí, porque se había hecho la ilusión de que me iba a recibir de Ingeniería en Alimentos y lo veía más relacionado... mi papá puso esa misma cara cuando supo que iba a estudiar en una escuela industrial, porque decía que es una escuela de varones, supongo que habrá pasado lo mismo, pero siempre hubo bastante libertad en ese sentido y mi mamá no me dijo nada. O sea, seguía pensando que por ahí no me tendría que haber dedicado a una carrera técnica, pero no inferían demasiado en lo que una quería... O sea que estaban, confiaban en nosotros, si querés hacer esto, adelante, te apoyan, pero ahí sí, sentía como que no había, que yo no era para eso”.

(Patricia, 24, 3° año)

“En mi familia decían que era una carrera de hombres. Pero después, si te gusta hacerlo, hacerlo, nunca me limitaron”.

(Paula, 24 ; 5° año)

Sin embargo, a pesar de estar estudiando la carrera, muchas coinciden con esas opiniones, pareciendo darle la razón a lo que Elvira López planteaba en 1901.

“Las mujeres tenemos dificultades para realizar trabajo de campo muy cansadores”

(Lucía, 22, 3° año)

“Somos más aptas para trabajar en empresas como La Serenísima o para laboratorios y ellos, para el trato con hombres y con máquinas”.

(Marta, 20, 1° año)

“La carrera de agronomía es un poco como de trabajo duro, porque el trabajo de campo normalmente requiere de fuerza, y es por ahí más rústico, que no sería el más adecuado para una mujer, pero sin embargo, la carrera tiene muchas alternativas, no necesariamente podés trabajar en el campo, podés trabajar en un laboratorio o en una

oficina y en mil cosas más, y además está el machismo de que el hombre va a ser más aceptado por los campesinos, trabajando con ellos, era más común que eligiera esto el hombre”.

(Marcela, 26, 5° año)

Del discurso de estas estudiantes se desprende la aceptación de áreas laborales más apropiadas para las mujeres y de otras más apropiadas para los varones. Es decir, que si bien reconocen las discriminaciones y el hecho de que la sociedad ve la carrera como más apta para los varones, su elección profesional no es significada como un acto de desafío ni de rebeldía, ni como un enfrentamiento con esas concepciones. Sin embargo, hay un grupo minoritario de jóvenes que identifican la discriminación y las barreras que tienen las mujeres en la profesión y tienen una actitud de ruptura de esas barreras.

“Yo creo que como es tan importante la parte social, si la mujer a pesar de ese machismo del que te hablo es capaz de romper las barreras, de pasar las barreras, y tiene mucha actitud social, yo la veo de igual a igual, todo depende de la personalidad de ella, si bien, son importantes los conocimientos y cómo te desempeñas en la carrera, en un examen, al final, creo que la parte social es un aspecto más importante aún”.

(Sara, 23, 2° año)

“Y así se forman los gustos en una sociedad. No sé si uno es tan libre a la hora de elegir lo que le gusta, hay algo así como una imposición sobre lo que te tiene que gustar”

(Graciela, 22, 2° año)

“Hay un suprasistema político, económico y cultural organizado. O sea la cuestión política delimita o te limita. Y te planifica. Viene algo planificado para tu vida. El hecho de que vos, por ejemplo, pertenezcas a determinada clase social, o a otra, de alguna manera te está diciendo bueno o a esto o a esto, a otras no. Y a nivel mujer, también. O sea la educación que vos recibís en la sociedad es altamente machista. Tenemos la religión... no tengo nada contra la religión, soy religiosa en lo individual, pero sí tengo contra las religiones el hecho de que generan una conciencia sumisa del hombre y de la mujer, ojo! Me parece que es una herramienta más de opresión, tanto del hombre como de la mujer. A la mujer le toca un rol bastante más sufrido, digamos en lo que hace a la opresión. Es un rol mucho más sumiso, donde la mujer es dueña de hacer solamente en su casa. Porque ese es el rol de las mujeres. Después se empiezan a rebelar, empiezan a

estudiar y a participar. Pero bueno, hay imposición, hay puertas que no se pueden atravesar, es así. Hay mujeres que aceptan el desafío de atravesarlos y hay mujeres que se conforman con lo que tienen”..

(Sonia, 25, 5° año)

### 9.1.3 El significado de sus proyectos profesionales.

*“Y entonces, cuando me reciba de Ingeniera Agrónoma tengo un montón de incertidumbre de a lo que me voy a dedicar, eso sí, creo que es una incertidumbre que no tengo saldada, o sea tengo decidido de lo que no quiero trabajar, pero no sé si de lo que quiero trabajar”.*

(Lara,, 23, 3° año)

Si bien iniciaron la carrera sin pensar en las posibilidades de trabajo, quieren trabajar en el campo. Pero sin embargo, a medida que avanzan en la carrera sienten cada vez más lejana la posibilidad de trabajar en lo que les gusta:

*“¿Qué pienso?... y la inserción laboral al no tener ningún reconocimiento previo de la actividad, y aparte ser mujer, te va a limitar a conseguir trabajo”.*

(Liliana, 21, 2° año)

*“ Por ahí te decían pero eso es para hombres, pero nunca lo llegué a tomar como un problema, sino que sí se escuchaba, y es normal y hoy en día también se escucha, pero el campo, eso es trabajo de hombres, o sea, dentro de la generalidad del campo”.*

(Paula, 24 ; 5° año)

*“En cuestiones de trabajo, parecería que el hombre está más dispuesto a embarrarse las botas que una mujer”.*

(Graciela, 22, 2° año)

*“Ante un curriculum similar, vamos a poner un caso concreto, entre un hombre y una mujer, tal vez prefieran al hombre, creo que esa limitación y en determinados sectores del espectro laboral que puede llegar a haber”.*

(Agustina, 24; 5° año)

El significado que la elección tiene para ellas es más difuso; se trata de una elección que no tiene legitimidad social y que se traduce en una incertidumbre sobre el futuro laboral, que va más allá de la crisis actual y que las lleva, a medida que avanzan en la carrera, a elaborar **estrategias anticipatorias de su futuro laboral** para intentar superar estas limitaciones.

Esta incertidumbre está más relacionada con el hecho de ser mujer que con la situación económica social del país. En este sentido, a medida que reconocen las dificultades que enfrentarán por ser mujeres, que avanzan en la carrera, van modificando sus expectativas iniciales y construyendo un imaginario profesional (expectativas profesionales); en esa construcción interviene un análisis evaluativo en el que se imbrican los propios deseos e intereses sobre el desarrollo profesional y el nivel de conciencia que van adquiriendo acerca de la discriminación de las mujeres en la profesión y aún en la misma vida universitaria.

Un dato a tener en cuenta es que el nivel de satisfacción que las estudiantes tienen con la carrera baja a medida que avanzan en la misma. Las ingresantes están todas satisfechas con la carrera elegida y en cambio, al llegar al último año de cursada, sólo la mitad de ellas lo está<sup>172</sup>. En este cambio juega la cada vez mayor conciencia de las dificultades de las mujeres y de las discriminaciones en el ejercicio profesional. En la construcción de ese imaginario, las estudiantes elaboran, como dijimos, **estrategias anticipatorias de inserción laboral futura**.

Definimos las estrategias anticipatorias del futuro laboral como proyectos de trayectorias profesionales dirigidos a alcanzar una meta determinada, que se elaboran a partir de un análisis evaluativo en el que se imbrican los propios deseos e intereses sobre el desarrollo profesional y el nivel de conciencia que van adquiriendo acerca de las dificultades existentes para el logro de dicha meta. Forman parte de la construcción del imaginario profesional (expectativas profesionales).

Estas estrategias, en estas estudiantes, conllevan en mayor o menor medida una internalización de las normas sociales y un autorrenunciamiento respecto de sus deseos en relación con el ejercicio profesional. De este modo, otorgan el significado de "elección" personal a lo que es producto de una autodiscriminación. Y esto encierra para ellas una paradoja similar a la señalada por Bourdieu (2000), quien afirma que debido a que las disposiciones de las mujeres "son el producto de la asimilación del prejuicio desfavorable contra lo femenino que está inscripto en el orden de las cosas, las mujeres no tienen más salida que confirmar constantemente ese prejuicio". Les gusta el campo y quieren trabajar en el campo, pero reconocen que es donde menos posibilidades laborales tendrán y en sus estrategias anticipatorias se autoperceben en las áreas laborales "más femeninas" de su profesión.

<sup>172</sup> Es el grupo de todos los estudiantes, (junto con las estudiantes de I. Industrial), que más bajo grado de satisfacción tienen con la carrera al momento de egresar. (Véase capítulo 7)

El campo profesional de la Ingeniería Agronómica aparece ante los ojos de los estudiantes de ambos sexos como amplio. Existen diferentes posibilidades de inserción laboral y la profesión ofrece dos aspectos interrelacionados: el técnico y el social. A medida que avanzan en la carrera, muchas de las estudiantes parecen interesarse más por el aspecto social.

“Yo creía que la carrera era más técnica, no sabía que estaba tan vinculada con el hombre, digamos, no sabía que se trataba de producción, no sabía que estaba tan vinculada con el hombre”.

(Ana, 26, 5° año)

“Yo antes pensaba más fríamente así... sin la relación que tienen los ingenieros con los productores, con la gente, como que la veía más técnica y ahora me parece que tiene que ser más social... no quiero llenarme de plata ni nada de eso; sí logros sociales por ahí de mejorar esto... no sé, con todo lo nuevo que hay de Agroecología... de que no se contamine tanto que nos e extingan las variedades de las diferentes culturas, de los indios, de los campesinos, todo eso...”

(Sonia, 25, 5° año)

“Nosotras no trabajamos con animales y con plantas, trabajamos con hombres, que tienen animales y que tienen plantas”.

(Paula, 24 ; 5° año)

“Es importante la parte social, el contacto con los productores, el saber relacionarse”.

(Inés, 24, 3° año)

Esta orientación social de la carrera, que se acerca más a lo tradicionalmente considerado como femenino, les abre un nuevo panorama, en el cual tienen la posibilidad de acercarse a la profesión desde un lugar no tan técnico, no tan “duro”. Les abre la posibilidad de acercarse al otro, de ayudar, de contribuir a un proyecto social, a un cambio. Se trata sí, de una carrera técnica, pero también de una carrera social, con compromiso social y político.

Y este reconocimiento de la importancia de los aspectos sociales, permite a las estudiantes elaborar una estrategia para insertarse laboralmente en la profesión a la cual deben enfrentar como mujeres: esta estrategia anticipatoria implica a su vez un mecanismo restaurador de la femineidad, que les permitirá volver a pararse ante sí mismas y ante los demás, con fuertes valores femeninos, luego de haber elegido una carrera “masculina”.

Pero esta estrategia encierra una segunda paradoja y es anticiparse laboralmente en un trabajo para el que no se necesita el título de Ingeniera Agrónoma, paradoja que ellas mismas reconocen y que a algunas las lleva a estar en crisis con la carrera. En esta estrategia el perfil profesional queda desdibujado.

“Antes sabía que quería trabajar en el campo, ahora tengo una visión un poco más amplia, ya sean organizaciones, campesinos u otra cosa así; lo único que me había puesto a pensar es que no quería terminar trabajando en una multinacional, eso seguro... brindarme bien con la sociedad, de que sirva, de que haga algo ¿Entendés? Con todo lo que sé o no, porque puede ser que después no me sirva lo que aprendí acá, pero hacer algo concreto... yo digo lograr algo para la comunidad, no para mí, pero no sé si tiene algo que ver con lo profesional, porque si no pudiera seguir Agronomía, busco otra carrera y ya está, digamos como para hacer algo también, no sé si es muy profesional lo que te quiero decir”.

(Clara, 24, 4º año)

“Sí, mi vida se modificó, porque yo creo que todos podemos ser sujetos al cambio. Fui a la Universidad y por eso hoy en día estoy en una agrupación, que lo que quiero ser en mi futuro, no importa si es Agronomía o cualquier otra carrera, yo quiero laburar. Pero por una cuestión de que me empecé a relacionar con el movimiento campesino, el MOCASE, y veo que allí se necesita mucho laburo, de cualquier laburo, y siendo agrónoma, siendo maestra, siendo lo que sea, además, ir con una carrera o no, ir siendo mentalmente con una cuestión de compromiso, ir a un cambio y laburar, ahí hay laburo de todo. Laburar con las mujeres, que a mí eso me llama mucho. Por eso hoy digo bueno, voy a seguir Agronomía pero, si vas a un lugar así, capaz que ni necesitas algo de Agronomía. Laburar con las mujeres, con los pibes y otra cosa, están los campesinos, están los técnicos que son Ingenieros Agrónomos, Médicos, Veterinarios. Hay de todo, hay Trabajador Social también y están los campesinos y hay un grupo de mujeres allí, son todas campesinas, muy fuerte charlar y hablar y discutir con las mujeres, que por estar comprometidas y decir bueno, esta es mi lucha, los varones las cagan a palos, tienen que dejar a sus parejas porque los varones no las dejan. Son cosas muy fuertes y bueno, te dan ganas de laburar ahí. Por eso te estaba diciendo que estoy en crisis con mi carrera. Porque yo digo, si capaz no la utilice o la utilice. ¿Por qué no me voy el año que viene?...”.

(Sonia, 25, 5º año)

“Hasta ahora estoy satisfecha con la carrera, o sea, no me arrepiento de haberla elegido. Lo que pasa es que cambiaron muchas cosas en mí, pero no me arrepiento,

creo que si no la hubiera elegido estaría en este momento así., en crisis, pero es una crisis, bueno, o sea, estoy bien de haberla tenido, yo creo que si hubiera elegido abogacía...”

(María, 24, 4º año)

Pero existe otro tipo de estrategia anticipatoria: plantearse trabajar de lo que surja, aunque no sea lo que más les gusta. En esta segunda estrategia, la amplitud del campo profesional y la existencia de áreas laborales femeninas y masculinas, es significada como estratégica en relación con las posibilidades de inserción laboral. y aparece como un piso, como una etapa inicial que posterga hasta un futuro indefinido el enfrentarse con las barreras de género y ascender en la carrera profesional. También esta estrategia comporta un mecanismo restaurador de la femineidad ante una elección que aparece como “ masculina”: de este modo, tanto en la construcción de sus proyectos profesionales como en las significaciones que le otorgan a su profesión, se acomodan anticipadamente en áreas laborales diferenciadas según sexo y asumen como propios, límites en su futura carrera profesional.

“Cambié muchas veces la rama en la que quería trabajar. Primero empecé con la parte de administración, después en un momento tuve, no sé que apareció en la cabeza y dije: investigación y después dije no, cualquier trabajo, lo que venga...”

(Jorgelina, 22, 3º año)

“Empecé con mil expectativas y después vas cayendo en lo que es la realidad de lo que es la carrera, y es más difícil todo, pero mis expectativas eran estar en el campo...bueno, lo que yo tenía como ideal, trabajar en el campo, de estar en una huerta y estar con los productores, todo se modificó un poco...porque no es por ahí tan simple, hay por ahí muchos ingenieros y los trabajos que más abundan son los de oficina, que no son los más lindos”.

(Agustina, 24; 5º año)

“Quería trabajar en la carrera que elegí, que me gusta, no me gustaría terminar la carrera dando clases...uno puede dar clases de muchas cosas si nació con la vocación adentro, pero ahora no sé..

(Clara, 24, 4º año)

Esta estrategia es minoritaria. Se va elaborando en la mente de las estudiantes a través de un análisis evaluativo en el que tienen en cuenta sus propios deseos sobre el futuro profesional y las reales posibilidades de alcanzarlos. Entra a jugar aquí lo que podríamos denominar criterio de realidad.

Dos aspectos intervienen en la elaboración de esta estrategia:

- 1) el ir cambiando las expectativas laborales en un interjuego que implica reconocer la realidad y al mismo tiempo mantener, en la medida de lo posible, el deseo inicial de trabajar en el campo;
- 2) el reconocimiento de “que hay imposición, hay puertas que no se pueden atravesar, es así”, que pone límites al deseo personal, a las expectativas iniciales y al desafío que implica tratar de atravesarlos.

#### 9.1.4 Cómo significan la vida en la universidad

*“Ellos dicen que hay tres clases de mujeres: las lindas, las feas, y las estudiantes de Agronomía”*

*(Clara, 24, 4º año)*

¿Cómo se sienten las estudiantes de Ingeniería Agronómica en la universidad?, ¿cómo ven su relación con sus compañeros y con los profesores?, ¿cómo se sienten en aulas en las que la mayoría de estudiantes son varones?

A medida que avanzan en la carrera se va produciendo un clima de compañerismo y de acercamiento entre los estudiantes de distinto sexo y entre éstos y los profesores. Varios factores influyen para que ello ocurra:

- 1- son pocos los inscriptos en esta carrera y en años superiores cada vez son menos estudiantes y se conocen más;
- 2- existe un alto nivel de participación de estos alumnos en agrupaciones estudiantiles, que hace que compartan no sólo el horario de clases. Y que se consideren parte de una gran familia.

Estas agrupaciones son:



- a) el Movimiento Independiente de Agronomía (MIA) es una agrupación de estudiantes de esta carrera, exclusivo de la UNLU. El MIA integra la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA);
- b) la FAEA, que actualmente es una federación de agrupaciones, antes fue una federación de centros de estudiantes de agronomía. Las estudiantes entrevistadas definen a la FAEA como “una organización estudiantil paralela a la carrera en sí, donde el objetivo es procurar un montón de cosas que desde la educación formal no estamos recibiendo” (María, 24; 4° año). La FAEA organiza reuniones periódicas, a las que concurren estudiantes de Agronomía de todas las universidades nacionales. Realiza actividades de “pasantías con organizaciones campesinas de todo el país, de Santiago del estero, de Córdoba, también congresos Nacionales de Agronomía donde tratamos distintas temáticas y se discute entre estudiantes a nivel nacional, después jornadas de extensión rural que se hacen en Mendoza, jornadas de agro ecología, en La Plata” (Paula, 24; 5° año).

La FAEA realiza actividades conjuntas con el MOCASE, el movimiento campesino de Santiago del Estero.

El MIA realiza actividades dentro de la zona de influencia de la UNLU. Paula (24, 5° año) está organizando, con un grupo de compañeros, “una huerta orgánica que trabaja con chicos de un barrio de acá de Luján donde el objetivo es que los chicos empiecen a relacionarse chicos de menos de 13 años, que se empiecen a relacionar y que por la realidad que viven cotidianamente, es una especie de contención, es una vez por semana que estamos trabajando, o sea a partir de relacionarse con la tierra trabajando, un montón de otros temas como compartir, comunicarse, aprender el valor de lo que es ver crecer una planta donde ellos pusieron la semilla, o sea regarla, de estar trabajando todos esos valores con chicos que se crían en este país tal cual está y muchas de esas cosas se pasan por alto”.

La mayoría de las estudiantes entrevistadas participan en mayor o menor medida de estas agrupaciones- y sus actividades en ellas ocuparon una parte importante de las entrevistas, como ocupan una parte importante en sus vidas- : comparten los sábados en la huerta, las reuniones en Luján, los viajes para las actividades con la FAEA o con el MOCASE. Estas estudiantes tienen una actitud crítica respecto de la formación que se brinda en las carreras de Agronomía en las distintas universidades.

“Yo estoy en primer año pero veo que en la carrera te orientan mucho para la técnica, no te muestran lo que es la realidad ¿no? si no lo que ellos quieren mostrarte, lo que es el sistema, digamos, y no te preparan para la otra realidad, la verdadera, ¿me entendés? Muchos materiales técnicos, le faltan materias sociales, te preparan para lo que ellos necesitan y cuanto menos crítico, mejor”.

(Ana, 21, 1º año)

Este trabajo compartido lleva a los estudiantes de agronomía a un importante nivel de compañerismo, que hace que se consideren parte de una gran familia. En este contexto, las opiniones de las estudiantes en relación con los compañeros, están divididas.

Un primer grupo pareciera no percibir discriminación por parte de sus compañeros.

“Yo no sufro ningún tipo de discriminación, no... no siento, por lo menos no lo siento y aún si me llegan a hacer algún tipo de discriminación a mí me despreocupa, porque yo no me creo mejor para nada, al contrario. No, no siento discriminación. Por los profesores puede ser, pero por los compañeros no”.

(Jorgelina, 22; 3º año)

“No tengo mucha relación... digamos vivo acá adentro siempre, pero muchas actividades de la UNLU no hago... tengo más amigos varones que mujeres, y no por el hecho de que haya más varones que mujeres, sino, que las pocas mujeres se juntan y yo justo no estoy en ese grupo, pero todas de mi edad te estoy hablando, después con las más grandes, sí tengo relación con las mujeres. A las de mi edad las veo muy en la pavana, por eso tampoco he hablado, cuando uno no se lleva con alguien no se lleva, y justo no me llevo con ellas, con una sola chica o dos de mi edad me llevo, pero después todos varones de mi edad sí me llevo, pero con los más grandes sí me llevo, con los de tercero”

(María, 20; 2º año)

Otras, en cambio, se sienten discriminadas por sus compañeros:

“Entrás al aula de agronomía y hoy en día se empiezan a percibir un poco más de mujeres, pero por lo general hay un clima bastante... te vas adaptando, o sea si estás acostumbrada a vivir entre varones (risas), te adaptás, o sea, pero... sí hay un clima de varones... los gauchitos, no la típica de los tipos, los tipos son hombres, nosotras le decimos, de los hombres que piensan demostrar su masculinidad siendo más bruscos o groseros ¿entendés? Es otro clima, otro clima donde se habla así, no temas muy femeninos, no sé cómo explicarte. En lo que es la carrera, a pesar de que hay un clima

así muy de varones, igual hay un clima de compañerismo porque por ahí somos pocas, entonces no se asustan”.

(Andrea, 23; 4° año)

“... Hablando de hombres y mujeres, descubrí que en mi agrupación (estudiantil) hay más machismo del que yo pensaba. Cuando plantea una mujer una cosa, no es lo mismo a que lo plantee un compañero. Y te hablo así porque es más escuchado, tiene más validez. O sea... sé que mis compañeros no me lo van a aceptar y que, inclusive, ellos recalcan que no son machistas. Pero nos pasó en talleres, organizando. Bueno, hay que lavar los platos y si vos lo decías, no tenían problema, pero se lo tenés que decir. Y son las mujeres las primeras. Entonces, bueno, entre mujeres también hay mucho machismo. Y loca dejá que al otro le nazca la voluntad, entre todos, transformémonos!”

(Clara, 24, 4° año)

Si bien las estudiantes mencionan fundamentalmente la discriminación en el área laboral y en las opiniones sociales acerca de lo femenino y lo masculino, en el ámbito universitario se enfrentan con un espacio en el cual la representación de los actores es que Ingeniería Agronómica es una carrera para hombres. Ese “mensaje” presente en los profesores y compañeros se pone en evidencia, entre otras cosas, a través del chiste.

El chiste permite verbalizar nuestras opiniones discriminatorias evitando la respuesta o la sanción correspondiente, al amparo de que la intención está más que en el contenido del mensaje, en lo divertido, en la broma. Asimismo, contribuye a crear un clima en el cual el mensaje discriminatorio está presente, y las estudiantes de Ingeniería Agronómica lo perciben, se sienten apeladas por él, pero si contestan ellas son las culpabilizadas por no saber comprender un chiste. De este modo, las expectativas profesionales se van moldeando a través de los diferentes mensajes que reciben, desde el mismo momento en que se inscribieron e iniciaron la carrera. Así como “los distintos tipos de discriminación que reducen la probabilidad de transformar las cualificaciones laborales adquiridas por medio de la cualificación en ganancias adicionales desplazan hacia abajo la curva de demanda de educación” (Martín Rodríguez, 2000: 97), estos mismos tipos de discriminación reducen el espectro de trabajos profesionales que las mujeres esperan ejercer en la vida profesional; dicho de otro modo, los mensajes discriminatorios van disciplinando las expectativas laborales de las estudiantes de Ingeniería Agronómica y se trata de un proceso que ya está presente en el paso de las estudiantes por la Universidad, y no sólo en el afuera (expectativas sociales, ámbito laboral). Sin embargo, el hecho de que son pocos los compañeros que comparten

largas horas del día en la cursada, en la participación estudiantil, y en grupos de estudio, hace que sea más fácilmente percibida la discriminación externa que la que viven en el mismo ámbito universitario.

Las jóvenes perciben más claramente discriminaciones por parte de los profesores.

“Los profesores a veces son machistas, cuando van a tomarle el examen a una alumna se paran de diferente manera, no todos, muy pocos pero hay... como si la mujer fuera menos inteligente, te hacen otras preguntas. Y las mujeres también hacen machismo, porque las mujeres siempre tienen tendencia a tener más aprecio por los hombres, entonces la mujer nunca sale favorecida, a menos que al hombre le caiga bien a la mujer”.

(Jorgelina, 22, 3º año)

“Algunos pocos profesores le dan más peso a lo que dicen los hombres”

(Clara, 24, 4º año)

“Bueno, no todos, algunos de los docentes hombres, algunos porque sos mujer, bueno, aparte de hacer chistes machistas, que sé yo, que las mujeres no pensamos, que si querés hacer feliz a una mujer agrandá la cocina, viste, esas cosas, hacen chistes continuamente”.

(Andrea, 23, 4º año)

### 9.1.5 Significaciones sobre el rendimiento académico.

*“Siempre las mujeres son más responsables, más aplicadas que los hombres, eso siempre lo vi en el secundario y acá también lo veo, no sé por qué pero siempre las mujeres somos más responsables. Y en mi casa ahí ando, no estoy rindiendo igual que el año pasado en el secundario, pero estoy intentando”.*

(Mariela, 19; 1º año)

Las estudiantes están satisfechas con su rendimiento académico, a pesar de que algunas materias le resultan muy difíciles y de que la carrera les parece “dura”. Atribuyen su rendimiento a una mayor dedicación que la de sus compañeros. Lo interesante es que si bien ellas consideran que

las mujeres son buenas alumnas porque se dedican más y no porque sea más inteligentes que los varones, inmediatamente todas se consideran una excepción.

“Eso te iba a comentar, que por ahí cuando empiezan... pero las mujeres son las que... tiene que ver con muchos factores, incluso hasta la contención de arrancar la carrera en primer año, tenés muchas químicas, muchas matemáticas, es la transición de pasar de un secundario a la Universidad, es difícil en cierta medida, no sé pero quizás hay mayor dedicación, a mi me pasó, ponele nunca me lucí, nunca fui inteligente, pero sí, muy aplicada con respecto al estudio... Aunque yo creo que le dedico poco al estudio en relación a lo que tendría que dedicarle”

(María, 24, 4º año)

“Las mujeres en general tenemos más voluntad, somos más constantes que los hombres y por ahí, aunque nos vaya mal, no tenemos orgullo, no importa, seguimos luchando pero yo no sé si ahora en este momento quién esta en las mejores condiciones, si el hombre o la mujer en este momento, no sé, porque es muy común por ejemplo cuando hay diez mujeres de treinta hombres. Y sin embargo son más los hombres que no se traban. A las mujeres generalmente le lleva más años, por ahí algunas cosas les cuesta más que al hombre, los hombres son más prácticos en algunas cosas, no en todo... Bueno, yo no tuve dificultades, yo siempre vine muy bien, bueno primero y segundo año que son los más bravos porque tenés las químicas, que en nuestra carrera son un filtro, yo venía muy bien hasta que llegué a química tres y ahí me quedé libre y en el recuperatorio, me quería matar, pero fue un poco también por cuestiones familiares, mi cabeza estaba en mil cosas y no rendí bien, pero venia rindiendo todas las materias al día. Yo y mi compañero que iniciamos juntos, ingresamos el mismo año, o sea que venía muy bien, me trabé ese año. Por ahí todas somos más perseverantes para estudiar. Y yo al principio era muy disciplinada, pero ahora estoy mas vaga, me cuesta mas sentarme a estudiar”

(Andrea, 23, 4º año)

“En las primeras materias las mujeres son más dedicadas. Así que capaz, saben más las mujeres. O la mayoría de las mujeres aprueban más cantidad o son los varones los más desaprobados. Pero por una cuestión de dedicación, de todo eso, pero dificultad no. Porque hay un montón de changos, de pibes que son colgados. A veces entra esa cuestión. A veces les va mal, no porque estudian y les va mal, sino porque capaz no estudiaron”.

(Clara, 24, 4º año)

Se observa en las respuestas que el mecanismo es contestar primero con el estereotipo y luego reconocerse como una excepción sin que esto las lleve a cuestionarse el estereotipo. Si a las mujeres les va bien es porque se dedican más, porque son más metódicas, constantes y estudiosas, aunque ese no sea el caso de ellas. Algunas avanzan un poco más en el razonamiento e incorporan otras explicaciones que, de poder profundizarlas, las llevaría a un cuestionamiento del estereotipo planteado.

Una sola estudiante además de plantear estereotipos, avanza en una explicación que alude al peso de los mismos en los comportamientos de las personas y en la necesidad que tienen las mujeres de romper con éstos, problema que no tienen los varones porque el estereotipo los beneficia. Ellas tienen que demostrar que son buenas alumnas, que merecen el espacio que están ocupando en una carrera que “no es para chicas”, y esto constituye un desafío. En cambio, los varones no tienen nada que demostrar, están en una carrera “para hombres” su participación no está cuestionada, lo que les permite moverse con más libertad. Esta mayor libertad les posibilita hacer la carrera y al mismo tiempo estar casados y tener hijos. Las mujeres para progresar en la carrera, parecerían tener que dedicarse en exclusividad a ella. Por eso la absoluta mayoría (hay una sola estudiante casada y con hija y va a la universidad con ella) de las mujeres son solteras.

#### 9.1.6 El significado de la trayectoria educativa

*“Por ahí se nota mucho la diferencia aquí en la universidad. Los chicos que estudiaron en una escuela agrotécnica en la secundaria, o los que tienen una relación directa con el campo o viven en el campo, que las que estudiamos como yo, un bachillerato. Quizás en la formación se note la diferencia, pero no en el sexo en sí”.*

*(Paula, 24; 5º año)*

Como hemos visto en el perfil de estudiantes de distinto sexo de las carreras que consideramos en esta tesis, hay asociación entre sexo y orientación de estudios: ellas estudiaron mayoritariamente bachilleratos y medios, ellos estudiaron carreras técnicas.

La elección de la orientación, por lo tanto, es más temprana en los varones; se produce ya en la secundaria, mientras que las estudiantes tienen una elección tardía, que se concreta en la carrera universitaria y a veces después de haber intentado otras opciones.

Las estudiantes identifican como más favorable para el cursado de la carrera haber realizado estudios secundarios afines, debido a la coherencia de la formación. Para ellas, la educación secundaria implica una continuidad y no un corte y esto se traduce en una ventaja debido al conocimiento de un lenguaje específico, más técnico. Sin embargo, al no vincular las elecciones secundarias con el sexo, las diferencias aparecen desligadas de cuestiones de género y asentadas en preferencias personales.

“No tanto en las materias básicas como en matemática o en química. Como ellos tienen más manejo, porque viven en el campo o por su formación previa, sus preguntas están más orientadas a la cuestión técnica. En cambio, la mayoría de las mujeres que estudian no vienen de padre estancieros ni nada, sus preguntas son menos específicas, menos técnicas, como que los profesores se entusiasman cuando le preguntan los chicos”.

(Liliana, 25, 3° año)

Llama la atención que este aspecto sea mencionado sólo por dos estudiantes del total de entrevistadas. Y que además, no relacionen en general el rendimiento o las dificultades de ellas con el secundario, salvo una alumna.

“Y después me choqué con eso. También me di cuenta que el nivel no era el mismo, digamos, que el secundario, pero sabía que me iba a costar mucho química y matemática, que no había tenido mucho en el colegio, y después me choqué con el ritmo de acá, que era mucho más rápido que allá... nada que ver”.

(María, 24, 4° año)

Si las estudiantes de Ingeniería Industrial mencionan que uno de los motivos de la elección de carrera fue el buen rendimiento de ellas en materias como química y matemática (ver 8.2), en estas jóvenes la orientación de la secundaria y las materias en las que tuvieron facilidades no aparece como importante, así como tampoco ponen el acento en la facilidad que implica para los varones haber cursado en escuelas agrotécnicas. No van más allá en estos razonamientos y lo que se presenta como crucial en la elección es el gusto.

## 9.2 Las estudiantes de Ingeniería Industrial:

### **9.2.1 La elección de carrera como segunda alternativa**

*“Ingresé a Ingeniería en Alimentos, me quedé trabada con una materia y me pasé a Ingeniería Industrial porque no tenía esa materia y las otras eran en común. Lo que no quería era perder todo el sacrificio que había hecho, y después hice las dos carreras en simultáneo...”*

(Anahí, 25, 4º año)

Para las jóvenes entrevistadas, Ingeniería Industrial aparece como una elección alternativa. Y esto puede verse en dos situaciones diferentes. La primera situación, mayoritaria, está dada por las que están siguiendo la carrera simultáneamente con Ingeniería en Alimentos, siendo esta última la carrera a la que ingresaron en primer lugar y por la que tienen mayor interés. Marina lo cuenta de esta manera:

*“en el caso de Ingeniería Industrial hay más o menos tres o cuatro chicas en cada grupo y todas están haciendo también Alimentos. Hay muy pocas que comenzaron Industrial desde el principio... yo hago más materias de Alimentos que de Industrial”.*

(Marina, 24; 3º año)

En estos casos, la elección de Ingeniería industrial pareciera ser una estrategia de estas estudiantes para continuar sus estudios sin perder lo que ya realizaron, al enfrentarse con dificultades en una o más materias. En vez de abandonar los estudios, o de pasarse a una carrera más fácil, menos dura, pero que les significaría perder las materias aprobadas, cursan simultáneamente dos carreras (en la misma Universidad), que comparten un conjunto de asignaturas de modo tal que, al encontrarse con dificultades para aprobar una materia, no pierden el tiempo invertido.

Una segunda situación está dada por las estudiantes que cursan sólo Ingeniería Industrial. En este caso, la carrera también aparece como una segunda alternativa, ya que la eligieron al no poder cursar la o las carreras que les gustaba.

*“De haberse tenido otra situación económica, hacía Arquitectura, pero como era en Buenos Aires, era caro, era Arquitectura, hay que comprar cosas caras todo, dije*



bueno, ingeniería industrial... y bueno, entonces llegó el momento y me hice un test vocacional. A mí me gustaba contabilidad y química y me dijeron: mirá, vos si querés hacer ingeniería industrial hacela, pero tratá de no quedarte con la vela de Arquitectura así que, bueno, eso me quedó viste, siempre, en mi memoria como decir bueno... así que capaz cuando termine industrial voy a hacer una inclinación hacia la arquitectura”.

(Florencia, 23; 2º año)

“Elegí la carrera porque en la secundaria me llevaba bien con matemática y química. Estuve averiguando qué carreras tenían esas materias y estaban farmacia, bioquímica y medicina, pero al tener una hermana discapacitada y saber del trato médico y de la desesperación de los padres dije, no me voy a meter en lo que estoy viviendo, no me voy a amargar el resto de mi vida... Dije farmacia no porque estás trabajando en la farmacia y al final siempre estás en el medio y entre el médico y el bioquímico te pueden pasar por arriba”.

(Clara, 22; 2º año)

Como vemos, las entrevistadas afirman haber elegido la carrera porque les gustaban las materias y en la escuela secundaria les resultaban fáciles. La orientación de los estudios medios fue en casi todos los casos “más femenina”, aunque en ellas ya se notaba la inclinación hacia esa orientación: cursaron bachillerato con orientación en Física, en Matemática, Perito Mercantil. La inclinación aparece como desvinculada del trabajo profesional y como algo “natural”, algo que no se puso en duda ni se cuestionó.

“Nunca se me cruzó por la cabeza hacer una carrera humanística ya que tuve en el bachillerato filosofía y psicología que no me gustaban para nada, igual que historia, todo lo que sea leer y memorizar. Yo prefiero pensar. No quiero decir que la gente que estudia eso no piensa porque yo no me pondría a hacer los análisis que hacen los psicólogos. Es una característica que yo no tengo, por eso nunca la hubiera elegido”.

(Marina, 24; 3º año)

“Yo era feliz cuando empecé. Dije mucha física, mucha matemática, ya pasé todo eso y ahora viene la aplicación y todo. Y ahí es cuando me doy cuenta, bueno ... me parece que es por ... veo que puedo avanzar. Al principio estudiaba porque me gustaban los contenidos y no por la aplicación”.

(Bárbara, 24; 4º año)

“Antes estudiaba Ingeniería Industrial porque me gustaban la física y la matemática, ahora me gusta la electricidad y todo”.

(Ana, 24; 4° año)

“Conocía de la carrera el plan de estudios. Vi las materias y eso fue decisivo”.

(Vilma, 26; 5° año)

Pero más allá del interés por el área, el gusto por las materias o la amplitud de campos laborales surgen, a lo largo de las entrevistas, y como producto de una reflexión realizada junto con la entrevistadora, otros motivos de la elección de la carrera.

La figura del padre deviene clave en la elección de la carrera de la hija. Habría una reparación de la figura paterna, a través de continuar lo que él no pudo finalizar o de ayudarlo en lo que no le fue bien.

“Mi papá es técnico mecánico. Hizo el examen e ingresó en la UTN para Ingeniería Mecánica, ingresó pero como su familia necesitaba que él trabaje, le quedó pendiente eso. Y es una persona súper inteligente, muy capaz (trabaja de electricista) y de hecho todo lo que sabe de electricista lo aprendió por su cuenta, nadie le enseñó... tuvo la suerte de que encontró un hombre con el que trabajó y aprendió de él, también hizo cursos por correo”.

(Marina, 24; 3° año)

“Todo un tema es...eh...mi papá durante mucho tiempo fue desocupado, pero mucho tiempo. Antes era industrial y ahora volvió a ser industrial, no se si fue el tío Lavagna o qué... tener su propia industria, ser el propietario de una industria, manejarla dirigirla y ... capaz que yo siempre me quedé con ese resentimiento de que como, no puede ser que no haya más industria, como puede que en mi casa habiendo una industria no haya..., entonces por eso me incliné a eso y bueno, a otra posibilidad, otra oportunidad”.

(Bárbara, 24; 4° año)

“Otra cosa que me di cuenta es que mi papá estudió cuando era joven arquitectura y nunca la terminó a ninguna de las dos.... Él siempre cuenta que los comunistas y todo eso, por eso él no pudo estudiar porque él entró en el centro de estudiantes y todo eso viste yo entré acá pensando más o menos en eso y después me di cuenta que nada que ver, porque al menos he visto...Hizo creo arquitectura hasta segundo e ingeniería hasta tercero, pero algunas materias de tercero, no muchas (esta estudiante dudaba entre arquitectura e ingeniería y terminó estudiando ingeniería porque

arquitectura era cara) ... y además tuvo otra cosa en la balanza porque consiguió un buen trabajo y entonces cuando no la guita”.

(Florencia, 23; 2º año)

En estos relatos aparecen algunas cuestiones que interesa destacar, como la justificación que hacen las hijas de que el padre no haya continuado con la carrera, y la necesidad de rescatar su imagen: en un caso es inteligente y autodidacta, aunque después veamos que aprendió electricidad con su patrón y realizando cursos por correo; en otro tuvo que dejar de estudiar ya que sus padres necesitaban que trabaje; en otro confluyeron dos factores: la militancia en el centro de estudiantes y haber conseguido un buen trabajo.

Estas cuestiones están ligadas con un deseo de reparación, que también en mayor o menor medida pudieron verbalizar. Como veremos más adelante, este “no poder” de sus padres las afecta porque las concepciones de género de estas estudiantes son tradicionales, por lo que sus padres están para ellas en una situación desvalorizada al no poder cumplir con los mandatos sociales de la paternidad.

Estas situaciones de vinculación previa con la carrera, porque el padre estudió una carrera afín sin haberla finalizado o porque tuvo una industria que cerró y que ahora nuevamente abrió, ponen también a estas alumnas, como a las de Ingeniería Agronómica, en una posición que podríamos llamar de familiaridad. Pero en este caso parecen heredar lo que el padre no pudo continuar, aquéllo en lo que fracasó; no se encuentran en un contexto de familiares o amigos que tienen la misma profesión, sino que el contexto está teñido de lo que pudo haber sido y no fue. El beneficio es más bien emocional: recomponer la figura paterna, valorizarla.

¿Implica esta elección el deseo del padre y hacerlo realidad?. Porque esta familiaridad con algo que no pudo ser, se traduce en una familiaridad subjetiva, con un deseo y con una inclinación, pero no con la profesión del padre. ¿se identifican estas jóvenes con la figura paterna? En algunos casos esta familiaridad que llamamos subjetiva alcanza a otras figuras masculinas significativas, como el abuelo.

“Mi abuelo falleció cuando yo tenía dos años y hace tiempo, cuando le ordenamos la casa y encontré muchos libros relacionados con la industria y sobre todo con alimentos, tenía libritos para cocinar un montón de cosas, porque es bueno comer esto y aquello y él comía todo lo que creía que le iba a hacer bien, que era bueno para su salud. Si él estuviera tendría muchas cosas que hablar con él. Yo creo que ahí está el tema de... mi papá tiene que ver también con eso”.

(Silvina, 23; 4° año)

Esta chica, que estudia simultáneamente Ingeniería Industrial e Ingeniería en Alimentos, rescata con esas carreras la figura de su abuelo fallecido y traza un imaginario hilo conductor que va desde su abuelo, pasando por su padre, a ella. Esta familiaridad subjetiva se inicia y se cierra con la familia, creando un círculo perfecto.

“Es directa (la relación con la actividad industrial reciente del padre, después del fracaso inicial) porque yo en las clases presto atención para ver qué me puede servir en eso... entonces yo por eso me incliné a eso, y bueno, otra posibilidad, otra oportunidad”.

(Bárbara, 24; 4° año)

Las familias y sobre todo los padres, directa o indirectamente, tuvieron un rol importante en la elección de la carrera de la hija.

“Y cuando pensé en bioquímica mi papá me dijo: la humanidad va a tener siempre que comer y eso es verdad, y entonces ahí opté definitivamente” (recordemos que las elecciones primeras de varias estudiantes de Ingeniería Industrial es Ingeniería en Alimentos.)

(Ana, 23, 2° año)

“Los chicos y las chicas eligen determinadas carrera porque están incentivados por la familia y por ejemplo en casa se rompe un cuerito y Santi, arreglalo, y él tiene 15 años y además vio todo el rol que cumplió mi papá en casa”.

(Marina, 24; 3° año)

“En una época iba estudiar Profesorado de Educación Física porque me gustaba hacer deportes. Y mi mamá me dice: ¿estás segura? Para que mi mamá me diga a mí... como que veía que iba a explotar un área mía que estaba allí, que sólo le faltaba el moñito para que explote. Y ahí me hizo pensar que deporte puedo hacer toda la vida sin hacer Educación Física. El tema es que me gusta hacer deporte, no por el sueldo ni por nada. Entonces me dije: mi mamá tiene razón”.

(Paula, 25; 4° año)

Pero paradójicamente, el discurso de las estudiantes es que ellas eligieron la carrera apoyándose en las materias que les gustaban y en la amplitud de los campos laborales. Y que sus padres no intervinieron en la elección, pero manifestaron su apoyo.

“En mi casa me dijeron elegí lo que quieras hacer, nosotros te vamos a apoyar siempre, siempre..., pero mi mamá me dijo, yo creo que no, deberías seguir ingeniería”.

(Ana María, 22, 1º año)

“Mis padres pensaron mucha química, pero como a mí me iba bien en el colegio, me tenían confianza, por eso me traumó cuando me estanqué”.

(Graciela, 23, 3º año)

Así como en las primeras universitarias vimos un determinado grado de familiaridad y apoyo familiar respecto de los estudios de la hija (o porque alguien de la familia tenía la misma profesión o porque vivían en un ambiente con relaciones y/o libros) o porque sus padres estudiaban con ellas y/ o la apoyaban en los trámites), en estas estudiantes de Ingeniería Industrial, que es la carrera de la UNLu con menos estudiantes mujeres- hay un entorno familiar proclive a los estudios de las hijas.

La elección de la carrera puede aparecer hacia fuera, hacia la sociedad, como un desafío, pero el significado que tiene dentro del entorno familiar no implica un desafío, una ruptura, sino un retomar o continuar con algo que de alguna manera está presente en la historia familiar. Estos resultados coinciden con la opinión de Kinzer (citada por Bonder, 1991) para quien la mujer que opta por una carrera no tradicional puede ser considerada por la sociedad como inconformista, pero es en realidad una mujer conformista que obedece los mandatos de sus padres.

Coinciden también con los resultados de Daune Richard (1995), quien encontró que algunas mujeres de carreras tradicionales en Francia se caracterizan por acceder a proyectos que los padres (varones) forjaron para ellas debido a que están cercanas a ellos emocionalmente.

Veamos ahora cómo perciben las estudiantes su inserción en una carrera en la que la mayoría de sus compañeros son varones.

### 9.2.2 La significación del título universitario

*“Mis expectativas son egresarme, tener un título y decir: soy ingeniera, decir bueno, no sé, tener un trabajo, pero no quería tampoco como mi hermana que estaba todo el año trabajando”*

*(Florencia, 23, 2º año)*

Las expectativas de la mayoría de las estudiantes de Ingeniería Industrial entrevistadas parecieran centrarse en una alta valoración del título universitario. El título les serviría para ser respetadas, para ser útiles, para rescatar la figura paterna, para ayudar a la familia contribuyendo a mejorar la industria del padre, para estar más preparadas y competir con mayores posibilidades en la búsqueda de un trabajo, para trabajar autónomamente o para ser reconocidas socialmente.

Esto coincide con un fenómeno que ha sido encontrado en distintas investigaciones. Veleda (2002: 90) afirma que “la multiplicación de las credenciales, sumada a la escasa apertura de oportunidades de trabajo, hace que sean incrementadas las ventajas comparativas de quienes pasan por el sistema educativo, aumentándose los límites mismos de años de escolaridad formal para incorporarse a puestos de trabajo escasamente calificados. Esta situación, denominada devaluación de las credenciales, retroalimenta el esfuerzo de los jóvenes y sus familias por prolongar lo más posible la etapa de formación. Esto es un fenómeno circular: cuanto más se generaliza la matrícula de un nivel de educación dado, más se devalúa dicho certificado y más se expande la demanda por niveles educativos superiores”.

*“Cuando termine la carrera voy a ir por tandas. El primer logro sería recibirme, así, en esas condiciones estoy un poco más preparada para pelear por un cargo con alguien que recién salió del secundario, y el día que me reciba, poder insertarme en la sociedad con un título”.*

*(Paula, 25; 4º año)*

*“Yo quiero recibirme y que me respeten y si no sé algo, pensarlo, analizarlo, para dar una respuesta con fundamentos”.*

*(Marina, 24; 3º año)*

*“Me gustaría, por ejemplo, hacer un trabajo de tesis y que me reconozcan; ¿Cómo?... ¿Vos eras la chica que dijo tal cosa?, no me importa que digan...¿Vos sos Clarisa?, Ah! Vos sos la chica que inventó esto, o dijo aquello ¿ Viste lo que hiciste? ¿A lo que llegaste? Como decir ¿Viste el actor que quiere ser famoso?. A su vez*

tener la capacidad, o sea el dinero de vivir mínimamente como estoy viviendo ahora”

(Clarisa, 23; 3° año)

“Quiero ser reconocida por algo importante que haya hecho, ser útil, creo algo que sirva a los demás, no sólo trabajar para mí, porque no tiene sentido que haga algo espectacular que no le sirva a los demás. Primero sería para mí un logro profesional, sólido, segundo, el logro social, y tercero, el económico. No es algo por el sólo reconocimiento, tiene que ser algo útil, no quiero desperdiciar energía en algo que no le hace bien a nadie”.

(Graciela, 23; 3° año)

Estas estudiantes se socializaron en un medio familiar proclive a la elección de la hija. Sus padres o tienen la misma profesión, o empezaron ingeniería y tuvieron que dejar, o tuvieron una industria, lo que hace que ellas hayan crecido en un contexto familiar estrechamente relacionado con esta carrera. Sienten inclinación hacia materias como física, matemática y química, tienen una experiencia positiva en la secundaria y ni siquiera pensaron en inscribirse en una carrera social o humanística; simplemente estaban orientadas hacia las ciencias exactas y hacia las carreras técnicas.

En la universidad, si bien mayoritariamente iniciaron una carrera más feminizada como Ingeniería en Alimentos y empezaron a cursar simultáneamente Ingeniería Industrial, posteriormente les fue bien y decidieron seguir cursando ambas carreras. El hecho de poder avanzar en las dos incrementó la valoración de sí mismas. Valoran asimismo la formación universitaria, que las hace sentirse reconocidas en los planos personal, familiar y social.

No están demasiado preocupadas en pensar en qué trabajar después, más bien están preocupadas por su formación, que les vaya bien y en obtener el título. Como afirma una de ellas, van a ir por tandas. Consideran la carrera difícil, pero se sienten capaces de hacerla y de recibirse. Se sienten distintas por haber elegido una profesión que la sociedad y ellas mismas consideran “masculina”, y valoran y se identifican más con el mundo masculino que con el femenino. Reconocen en la formación una llave para obtener un trabajo y no dudan de que lo harán; el trabajo tiene para ellas la misma significación que el título universitario: les brinda mayor valoración personal, familiar y social. El trabajo es un aspecto importante de sus vidas, pero no lo es todo.

A medida que avanzan en la carrera, van construyendo su proyecto profesional (como sus compañeras de Ingeniería Agronómica). En ellas reencontramos la familiaridad subjetiva que vincula a las hijas con sus familias, con una necesidad de ayudar, de ser útiles y de colaborar en situaciones familiares difíciles, de ser reconocidas. El trabajo profesional aparece con un peso

relativo. La familiaridad, como veremos en el próximo título, se inicia y termina en la familia. El proyecto de sus vidas es un proyecto familiar.

“Espero de mi profesión tener una casa, tener un perro, tener un auto, tener una familia. ¿ Voy a llegar a ser gerenta? No, la verdad que no, bueno, capaz... entonces mi meta es una familia, la continuidad de una familia”.

(Ana Clara, 25; 5º año)

“Mi proyecto profesional sería poner una industria o una fabriquita, o lo que sea, disfrutar de un lugar, vivir feliz”.

(Marina, 24; 3º año)

“Quiero ayudar a sacar adelante la industria de mi papá, que como ya te dije, estuvo mucho tiempo cerrada y ahora abrió. Yo colaboro y cuando estoy en clases, siempre presto atención a lo que me va a servir”.

(Bárbara, 24; 4º año)

“Yo quiero quedarme acá, yo quiero instalarme y decir bueno, pensar en los chicos, para mí es más gratificante”.

(Graciela, 23; 3º año)

“No sé bien, pero podría ser que yo trabaje hasta el momento, en que me toque ser madre y ahí vemos, o sino cuando sea madre dejar todo, pero me gustaría hacer menos, pero seguir haciendo, no abandonar totalmente”.

(Bárbara, 24; 4º año)

Estas jóvenes, que estudiaron la carrera, motivadas por la profesión de su padre o por lo que su padre no pudo continuar, que viven en un clima familiar proclive o relacionado con la profesión, que fueron incentivadas por su madre o padre para elegir esta carrera, no tienen entre sus objetivos- progresar en la profesión, tal vez porque han internalizado las discriminaciones que hay hacia las mujeres, o tal vez, y quizás más probablemente, porque al haber elegido la carrera por motivos que tienen que ver con proyectos familiares, la familia es el proyecto que más les interesa.

Estos resultados coinciden con los encontrados en diversas investigaciones. En España, Elejabeitia Tavera y Lopez Saes (2003) encuentran que las estudiantes de ingeniería no tienen altas aspiraciones laborales y que, una vez recibidas tienen gran flexibilidad para conciliar los roles profesional y ama de casa- Consecuentemente, tienen una alta motivación de logro profesional, pero este logro no significa para ellas aspirar a ascender en la profesión o ganar altos sueldos, sino



que se trata de una motivación intrínseca, una competitividad consigo mismas, que las lleva poner mucho empeño en el trabajo, sentirse bien con la actividad profesional y con sus compañeros y sentirse valoradas. Esto coincide con lo encontrado por Elejabeitia Tavera y López Sáez (2003), quienes afirman que la “mayor motivación en el trabajo (de las ingenieras) es que les guste lo que hacen y hacerlo bien”. Otorgan importancia a su vida familiar, aunque el trabajo es importante para su autodefinición.

Como veremos en el próximo título, las concepciones de género de estas estudiantes son tradicionales. No eligieron la carrera para desafiar las concepciones de género ni tienen en sus proyectos hacerlo.

Pero también identificamos una segunda estrategia en estas jóvenes. En ella, la amplitud de áreas laborales aparece, al igual que ocurría con las estudiantes de Ingeniería Agronómica, como estratégica.

“Un ingeniero industrial es polifuncional, puede hacer varias cosas”.

(Bárbara, 24; 4º año)

“Ingeniería industrial era algo relativo a la industria, iba a tener mucha amplitud de posibilidades de trabajo. Todo el mundo me decía que estudiara Ingeniería en Alimentos ya que me daba más plata, pero yo lo veía como muy específico”.

(Paula, 25; 4º año)

“Yo quería algo relativo a la industria y que iba a tener mucha amplitud de posibilidades de trabajo”.

(Silvina, 23; 2º año)

Si hay amplitud de campos profesionales, hay más posibilidades, sobre todo en una carrera considerada masculina, de poder insertarse laboralmente, aunque sea en áreas más vinculadas con lo femenino. A su vez, aparece ante los ojos de las mismas estudiantes como una carrera más “elegible”, contrarrestando la incertidumbre frente al futuro laboral.

“Estudí Ingeniería Industrial porque tenía amplitud de tarea, o sea podía ser administrativa como podía estar al lado de una máquina arreglándola o ser capo, que se yo. Y yo decía: la vida me iba a llevar a donde se necesite, adonde surja”.

(Bárbara, 24; 4º año)

“Quiero llegar a hacer algo de diseño, si no alguna producción, pero no sé muy bien, no sé, no me gustaría estar como ahora haciendo papeles, pero si hay que hacerlo, lo haré”.

(Graciela, 23; 3° año)

“Todavía no pensé en qué quiero trabajar, pero cuando tuve la beca estuve en física, me encantó, trabajando en el área de física con los paneles solares, me pareció fantástico, aprender de los paneles solares, de cómo funcionan, de subirme al techo y limpiar el panel, también haría el trabajo de computación, pero no me gusta contaduría, no es mi adoración, pero si hay que hacerlo, lo haré”.

(Silvia, 24; 5° año)

Esta última estrategia podría denominarse en espiral, ya que se visualiza una etapa inicial en la cual tendrán que trabajar en “lo que surja” (según palabras de ellas) para ir adquiriendo experiencia y obtener trabajos con los que se encuentren más a gusto. Pero la expectativa no implica un progreso en la carrera profesional en el sentido de acceder a puestos de más responsabilidad sino de lograr trabajos con los que se encuentren más a gusto, que les brinde satisfacciones personales, igual que las jóvenes ingenieras de la investigación de Elejabeitia, Tavera y Lopez Saez (2003).

### 9.2.3 La significación de la elección de la carrera

*“Yo a veces pienso que soy un poco machona con mis pensamientos, porque soy una persona que quiere pruebas, que quiere un resultado”*

(Marina, 24; 3° año)

Ingeniería Industrial es significada por las estudiantes como una carrera para hombres, porque “naturalmente” hombres y mujeres son distintos. De este modo, las carreras que eligen también son distintas, así como sus cualidades y los roles que tendrán en una familia y en la sociedad. No es incompatible con estar estudiando Ingeniería Industrial, ya que la mayoría inició, como ya señalamos, Ingeniería en Alimentos y al trabarse en una o más materias, empezó a cursar Ingeniería Industrial en simultáneo.

“Lo mío, mi línea es Alimentos,... a Industrial lo voy dejando, ponele para tal día que se que tengo libre tales horas”

(Milena, 24; 3° año)

“Yo me anoté en Alimentos y creo que de mi grupo todas venimos de Alimentos. Además, me parece que las mujeres provienen de Alimentos porque es más... no sé si cocina... Alimentos. En cambio Industrial está visto como estar bajo una máquina y arreglándola, me da la sensación”

(Ana Clara, 25; 5º año)

“Es mucho estudiar Alimentos, entonces es distinto el tema, es como que Industrial es más motores, más fierros”.

(Silvina, 22, 2º año)

Así como piensan que Ingeniería Industrial es una carrera para hombres, también consideran que hay otras carreras para mujeres.

“Educación Inicial es una carrera para mujeres, la mujer ya por naturaleza está, bueno, si Dios lo permite va a ser mamá y está, me parece a mí...; De todos sus dones de mamá va a tener una buena relación con los chicos. En cambio al hombre, no digo que no, pero es más duro...no sé”.

(Graciela, 23; 3º año)

La explicación de que ambos sexos son distintos por naturaleza es generalizada en ellas. Si bien se sienten inclinadas hacia la física, la química o la matemática y las carreras que denominan duras frente a las humanísticas, el hecho de vivir esa inclinación como algo familiar, cotidiano y de haber elegido como primera opción una carrera que ven más femenina como Ingeniería en Alimentos, no significan su elección como enfrentada con el estereotipo que ellas mismas tienen de carreras femeninas y de carreras masculinas.

“Me parece que elegir una rama social o humanística incluye más sensibilidad y análisis de las personas. Yo a veces pienso que soy un poco machona con mis pensamientos, porque soy una persona que quiere pruebas, que quiere un resultado y que lo verifiquen y en el campo humanístico me da la impresión, yo no lo conozco, pero como que es muy subjetivo y depende de quien lo analice va a tener una conclusión totalmente distinta, no todas las personas con el mismo fenómeno van a llegar a la misma conclusión”.

(Marina, 24; 3º año)

Si lo consideran como un desafío, este desafío es más hacia fuera que hacia el interior de su propia familia, donde la elección forma parte de un contexto que le otorga un significado de cotidianidad.

“Algunos me decían....y es una carrera de hombres, más o menos, que cursás con hombres. Ah, a mí no me importa eso! A mí qué me importa. No me importaba para nada, incluso dije mejor todavía, porque yo en el secundario nunca me llevé bien con mis compañeras mujeres, siempre me estaba peleando también con los varones. Además los varones te dicen las cosas y ya sabes que son así, en cambio las chicas, que te dicen, que no te dicen, eh... no sé capaz que fue en el colegio, pero a mí me daba esa sensación y bueno, yo nunca tuve problemas y dije: no, no tengo problema en que sean todos varones”.

(Bárbara, 24; 4° año)

En el estereotipo que tienen de “carreras de varones” o “de mujeres”, exactas o humanísticas, duras o sensibles, asoma una desvalorización de lo femenino, de lo humanístico y de lo sensible, que se relaciona en alguna medida con la identificación que tienen con el padre o con varones significativos de su familia. El sentirse distinta encierra esa identificación con la figura paterna y cierta desvalorización de lo femenino, que no las lleva a cuestionar los estereotipos sino a afirmarlos. Ellas estudian una carrera que las hace moverse en un mundo que consideran masculino, que valoran más, que les permite ser reconocidas por los hombres de su familia y por la sociedad de otro modo.

“Mi papá y uno de mis tíos, siempre que me ve mi papá, bueno, de lo único que hablamos más que nada es de eso, y mi tío, que también es Ingeniero Mecánico y todo el tiempo se me pone a hablar de termodinámica”

(Vanesa, 24; 3° año)

“Ahora, desde que se comenzó a dictar la carrera en Luján, y más desde que yo la estudio, hablamos de Industrial con mi papá”.

(Luciana, 23; 3° año)

“Y yo busco siempre en las clases, que puede ser útil para la industria de mi papá y después se lo cuento, y hablamos de eso, de cómo podemos hacerla progresar con lo que yo estudio”.

(Bárbara, 24; 4° año)

Porque es el mundo que ellas llaman masculino es el que más valorizan, no necesita mucha explicación que una mujer estudie una carrera “masculina” y por lo tanto más valorada, pero en cambio es más difícil de entender que los varones realicen carreras “femeninas”.

“O sea de pasar con todas mis compañeras y ver un varón en un aula llena de chicas y decimos es medio rarito porque decís, bueno, está estudiando educación inicial y vos decís esto es para mujeres”.

(Graciela, 23; 3° año)

“Un varón no la elegiría (a Educación Inicial) porque él no tiene el carisma natural”.

(Mónica, 19, 1 año)

“Es rarito, no digo que esté orientado sexualmente para el lado equivocado o que la naturaleza no lo ayudó, ¡pero es una carrera de mujeres! No la veo una carrera para hombres”.

(Ana Clara, 25; 5° año)

Pero las mujeres tienen que pagar algunos costos, si quieren moverse en una carrera como Ingeniería. Las estudiantes afirman que las mujeres son más estudiosas y buenas alumnas: le dedican más tiempo a las materias, toman apuntes, porque al saber menos que sus compañeros, tienen que compensar con estudios la falta de conocimientos. Pero de todas maneras, ellos siempre se lucen más.

“Las mujeres, al no saber tanto de ingeniería, de cosas que saben los hombres, es como que se dedican más”

(Paula, 25; 4° año)

“Para los hombres es obvio preguntar qué es un pistón, qué es una biela además una mujer me parece que es mucho más sensible a los sentimientos que los hombres, es algo que viene...”

(Bárbara, 24; 4° año)

Aparece otra cuestión fundamental que beneficia a los varones en esta carrera y es su trayectoria educativa previa.

“Los chicos que están en el Industrial desde el principio, que la eligieron en primera opción, son muy buenos alumnos, mejores que las que estamos también en Ingeniería en Alimentos”.

(Marina, 24; 3° año)

“A las chicas les va bien, porque estudian más que los chicos. Porque los chicos, al tener la mayoría más experiencia, vienen de una escuela técnica o quizás por hacer tareas en la casa, al tener ya conocimientos, para ellos es más fácil. Quizás no estudian los detalles como quizás los estudia una chica porque no la tiene tan clara. Las que estudian van a saber más que los chicos en el examen, ahora en la práctica van a saber más los chicos”.

(Florencia, 23; 2° año)

“Como que ellos tienen más preparación, no sé en el secundario, las técnicas eran de hombres, todos varones y en el curso de uno de ellos capaz que había una sola mujer que se recibió, no era, no es que iba a un colegio de varones, sino que la mujer ya de por sí, la madre me imagino ya que en el momento de mandar al chico al colegio, bueno, dice el varoncito a técnica, si ve que se lleva bien con los tornillos, y la nena siempre y en el momento en el que nos anotamos nosotras ellos salían todos de técnica, estaban orientados a seguir lo suyo”.

(Clara, 22; 2° año)

### 9.3 Aspectos comparativos

Los resultados de nuestra investigación nos muestra que no se puede hablar de estudiantes de carreras no tradicionales como un bloque homogéneo. Hay entre ellas homogeneidades, pero también hay diferencias. Uno de los aspectos en común más importantes, que las diferencia de las estudiantes de carreras tradicionales, es el hecho de que la elección parece basarse más en una lógica de formación que en una lógica profesional, lo que ha sido señalado también por Daune Richard (1995). Varios aspectos parecen contribuir para que esto ocurra: las expectativas sociales respecto de la carrera como masculina; las dificultades de inserción laboral que anticipan por el hecho de ser mujeres, sumada a la situación de crisis laboral actual; las discriminaciones que visualizan en el transcurso de la vida universitaria y en el ámbito laboral, etc.

Un hecho importante se suma a esta situación y es que en ellas no hay una tradición familiar profesional, un espacio laboral donde puedan insertarse, como sucede con sus compañeros varones. En síntesis, cuentan con menor legitimidad en la elección de la carrera y con menor *capital*

*profesional*. Todo eso las lleva a una mayor incertidumbre sobre el futuro laboral, en relación con sus compañeros varones y con las estudiantes de carreras tradicionales.

Las diferencias entre ellas también son importantes. En las estudiantes de Ingeniería Agronómica, la elección de carrera se presenta más como una ruptura que como una continuidad: no tienen padres ingenieros agrónomos ni dueños de campos, su trayectoria educativa previa no es afín. Si bien tienen un nivel de familiaridad, que se traduce en que tienen amigos, hermanos, primos o tíos Ingenieros Agrónomos o que se socializaron en un medio rural, esto no significa para ellas un beneficio profesional adicional, ya que no les representa un espacio laboral donde puedan insertarse. Estos resultados coinciden con los encontrados por Suárez y Canaves (2003) en las ingenieras agrónomas graduadas en la Universidad Nacional de Luján, aunque no con la interpretación de las autoras:

“Por disponer solamente de título no está asegurado el ingreso laboral. La pertenencia social, las características de la familia, la socialización, la posición política cuentan cuando se trata de buscar empleo. Si esto es así en todos los profesores, no sería distinto en la Ingeniería Agronómica. El ingreso a esta carrera por parte de las mujeres, no parece tener influencia directa con la feminización de algunas actividades sociales ni con las reivindicaciones propulsadas por los movimientos de mujeres, pero sí se relaciona con la socialización en un medio rural desde la infancia”

(Suárez y Canaves, 2003)

Como vimos, el hecho de haber sido socializadas en un medio rural no representa para nuestras estudiantes un beneficio adicional, aunque sí claramente lo es para sus compañeros varones.

Las estrategias anticipatorias de inserción laboral futura que van construyendo a lo largo de la carrera muestran un autorrenunciamiento respecto de sus deseos en relación con el ejercicio profesional y una internalización de las normas sociales. Se apoyan en los aspectos sociales de su profesión por sobre los técnicos, imaginándose en áreas feminizadas o en proyectos sociales. Son las que más bajaron el nivel de satisfacción con la elección realizada y algunas de ellas están viviendo una crisis con esta elección.

Las estudiantes de Ingeniería Industrial eligieron la carrera en un contexto familiar favorable a su elección. Su trayectoria educativa previa muestra una elección más temprana por la orientación, aunque hayan elegido previamente otras opciones también técnicas, pero más feminizadas. La elección se inserta en un contexto de inclinación hacia las ciencias exactas y la tecnología.

El significado de la elección, como vimos, no es de desafío ni de ruptura. Pero tal vez este hecho pareciera brindarles un contexto de confianza en sí mismas, que se relaciona con estar cursando una carrera difícil, de alta valoración social y asociada con lo "masculino". Otorgan valor al título y a la formación pero también a su vida familiar. Estos resultados coinciden con los encontrados por Elejabeitia Tavares, López Sáez (2003).

Otra diferencia fundamental es que estas jóvenes tienen concepciones de género más tradicionales que las estudiantes de Ingeniería Agronómica. A pesar de esta diferencia, la maternidad representa un límite para ambas.

Si las jóvenes de Ingeniería Industrial parecieran dar la razón a Kinzer (1973, citada por Bonder, 1990), quien afirmaba que las estudiantes de Ingeniería son mujeres dóciles que siguen los mandatos paternos, las de Ingeniería Agronómica, en cambio, no parecen hacerlo.



## CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES

En la primera parte de este capítulo expondremos las principales tesis que hemos sostenido<sup>173</sup> a lo largo de nuestro trabajo; hilvanadas en función de la línea argumental del mismo. En un segundo momento, precisaremos los conceptos claves, surgidos del análisis de los datos, y para finalizar propondremos futuras líneas de investigación.

### 10.1 Tesis

Las tesis que aquí se presentan corresponden a las dos etapas de investigación: la primera, cuantitativa, cuyas unidades de análisis fueron los varones y mujeres de carreras masculinas y femeninas de la Universidad Nacional de Luján, en la que nos propusimos establecer los perfiles de estos estudiantes y explorar la asociación entre concepciones de género, nivel socio económico de la familia de origen y concepciones de género. La segunda etapa, cualitativa, se propuso profundizar en las significaciones que las estudiantes de carreras “masculinas” otorgan a sus elecciones, a su trayectoria en la universidad y a sus proyectos profesionales.

Las tesis referidas a las dos etapas de investigación tienen diferente origen. Algunas de ellas son producto de un proceso deductivo que va desde la teoría a la empiria y que luego fueron retomadas como antecedentes en la segunda etapa. Otras surgieron de un proceso inductivo de abstracción creciente, de ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa (Sirvent, 1999), con el propósito de construir teoría a partir de los datos (Véase Anexo Metodológico). El resultado final es producto de la imbricación entre ambas etapas. El orden de exposición no sigue el proceso de elaboración.

#### **10.1.1 Tesis referidas a las elecciones profesionales de los estudiantes de ambos sexos de carreras masculinas y femeninas de la UNLU y a la asociación entre concepciones de género, nivel socio económico y elección de carrera.**

- En el proceso de profesionalidad, en el cual la elección de la carrera universitaria es una instancia clave, tienen un lugar relevante el saber y el saber hacer: competencias y habilidades técnico profesionales) y el saber ser (competencias sociales adquiridas a través de distintas

<sup>173</sup> En la segunda etapa nos propusimos construir teoría a partir de los datos, por lo cual no partimos de hipótesis previas a verificar, sino que las mismas fueron construidas a partir de los datos, al igual que los conceptos y la elaboración de la tipología.

experiencias, familiares, escolares y del medio social). En este sentido, cuando la elección se produce en un contexto de familiaridad o cotidianeidad (en el que existe algún tipo de vinculación con la orientación de la carrera, familiar y socialmente legitimada y que se traduce en una trayectoria previa, propia o familiar), existe una "ganancia adicional" en el proceso de profesionalidad, que se vincula con el saber y el saber hacer y con el saber ser y que otorga un "valor agregado" al título universitario.

- En la elección de carrera universitaria se juegan aspectos relacionados con la identidad genérica, que permiten a los individuos "sentirse bien" con la propia elección. Desde el punto de vista de los que están cursando una carrera tradicional para su sexo, el "sentirse bien" está asociado con el hecho de que la carrera es considerada femenina o masculina, lo que implica en sí mismo un reaseguro de su identidad de género. Estos estudiantes se caracterizan por la defensa de la carrera como espacio exclusivo para su propio sexo, siendo esto mucho más pronunciado entre los varones de las ingenierías que entre las mujeres de las carreras de educación. Desde el punto de vista de los que están cursando una carrera no tradicional, este "sentirse bien" está relacionado con una familiaridad en las estudiantes de ingenierías y con estar inserto laboralmente en el sistema educativo en los estudiantes varones de las carreras de educación.
- Las ingresantes a las ingenierías parecen estar motivadas, en la elección de carrera, por una lógica más orientada a la formación que a la profesionalización. En cambio, todos los otros grupos (mujeres y varones de educación y varones de las ingenierías parecen estar motivados por una lógica de profesionalización.
- Las ingenierías aparecen ante las opiniones de los/as ingresantes como una carrera masculina en mayor medida que las carreras de educación aparecen como femeninas.
- Las discriminaciones existen y están presentes en las opiniones de los estudiantes de diferente sexo y tipos de carrera, pero con importantes diferencias. Los ingresantes a una carrera tradicional para su sexo esgrimen argumentos discriminadores hacia el otro sexo y esto es más fuerte en los varones de las ingenierías que en las mujeres de las carreras de educación. Entre los estudiantes de carreras no tradicionales, mientras que las mujeres de las ingenierías perciben dificultades para el ejercicio profesional femenino y adjudican estas dificultades a las

discriminaciones de las que son objeto, los varones de las carreras de educación no sienten que los hombres sean discriminados en el ejercicio profesional. Por el contrario, consideran que son también las mujeres de dichas carreras las que sufren discriminaciones ya que ellos acceden a cargos de mayor jerarquía.

- Ya sea que estén cursando una carrera tradicional para su sexo o no, las mujeres perciben ser discriminadas, aunque esta percepción es mucho mayor para las de las ingenierías. No ocurre lo mismo con sus compañeros, los cuales, ya sea que estén cursando una carrera tradicional o no, no perciben discriminaciones sino que afirman tener ciertas ventajas en el ejercicio profesional. Las mujeres en carreras tradicionales comparten con sus compañeras de carreras no tradicionales el hecho de sufrir discriminaciones. Difieren en que las primeras probablemente trabajarán en lo que eligieron mientras las segundas sumarán a las discriminaciones comunes el tener que contentarse con trabajar en áreas laborales que no son aquéllas por las que eligieron la carrera.
- Los estudiantes varones de las ingenierías “trasladan” la diferencias de género al interior del campo profesional, pensando en circuitos laborales diferenciales para ambos sexos. Así la discriminación se instala dentro del campo profesional de modo tal que dicho campo aparecería dividido en circuitos femeninos y circuitos masculinos, siendo los más valorados los segundos, ya que precisamente son los que definen prioritariamente el perfil profesional del Ingeniero Agrónomo y del Ingeniero Industrial: el trabajo en el campo y en la planta industrial respectivamente.
- Las personas en carreras no tradicionales tienden a utilizar mecanismos que les permiten “reafirmar” su propia identidad de género: nuestras entrevistadas desarrollan lo que llamamos “mecanismos restauradores de la femineidad” ya en su posición de estudiantes de carreras no tradicionales.
- Si bien hay una tendencia a aceptar en el discurso que marido y mujer compartan las tareas domésticas en una familia en la cual ambos cónyuges son profesionales y trabajan en su profesión, motivados en una cuestión de equidad, hay al menos dos aspectos fuertemente identificados con la identidad genérica: así, la responsabilidad de sostener el hogar pareciera constituir, para los varones más tradicionales, el núcleo de la identidad masculina. Y la

- maternidad pareciera constituir, al menos para algunas jóvenes, el núcleo básico de la identidad femenina; lo que conlleva un autorrenunciamiento respecto del progreso en la carrera profesional, una supeditación de la carrera a la maternidad. Esto, que está implícito en el discurso de estas jóvenes, que aparece como lo “no dicho”, se explicita en el discurso masculino, para quienes también la maternidad es un límite en el ejercicio profesional femenino porque es la responsabilidad primaria de la mujer. Este límite constituye un techo en la carrera profesional de la mujer.
- En las respuestas de los ingresantes a las preguntas relacionadas con sus concepciones acerca de la vinculación de la carrera con el sexo, se juegan cuestiones vinculadas con la igualdad-desigualdad; en cambio en las relacionadas con la división sexual del trabajo social se juegan aspectos relacionados con la equidad-inequidad. Comparando las dos dimensiones, en nuestros ingresantes pareciera que hay más propensión a aceptar la equidad entre los sexos que la igualdad.
  - La mayoría de los varones ingresantes a carreras femeninas y masculinas de la UNLu. encuestados sustenta concepciones de género mixtas, mientras que la mayoría de mujeres, la mayoría sustenta concepciones emergentes. Esta diferencia a favor de las mujeres va de la mano, pensamos, con que son ellas las que se están abriendo caminos y avanzando hacia espacios tradicionalmente masculinos.
  - Los varones son mayoría en carreras tradicionales para su sexo, independientemente de las concepciones de género que sustentan. Sin embargo, mientras más flexibles son sus concepciones de género, mayores probabilidades tienen de estudiar carreras no tradicionales (en este caso, educación). Al incorporar el NES como variable interviniente, la situación no cambia, a rasgos generales: aquellos ingresantes que tienen concepciones de género más flexibles son los que tienen mayores probabilidades de estudiar una carrera no tradicional, independientemente del NES y a pesar de que mayoritariamente siguen eligiendo una carrera tradicional para su sexo. Sin embargo, entre los de NES bajo, las probabilidades de estudiar una carrera no tradicional son mayores entre los emergentes y los mixtos, si los comparamos con los otros dos niveles socio económicos (recordemos que los tradicionales eligieron todos una carrera tradicional). Es probable el hecho de que los que se orientan a carreras “femeninas” sean los que tienen concepciones más flexibles se relacione con que estas carreras son menos

valoradas socialmente y pueden “poner en riesgo”, metafóricamente hablando, su identidad genérica.

- Entre las mujeres, las concepciones de género no parecen tener tanto peso en la elección de carrera, salvo en el NES alto. La mayoría de las mujeres que tienen concepciones emergentes y mixtas estudia carreras tradicionales para su sexo, en proporciones casi similares, con lo cual la probabilidad de estudiar una carrera no tradicional es ligeramente superior entre las emergentes que entre las mixtas. Sin embargo, un dato que llama la atención es que la totalidad de las tradicionales, contrariamente a lo que ocurría con los varones, estudia una carrera no tradicional para su sexo (I. I.), aunque la cifra es muy baja como para poder sacar conclusiones de esto. Al cruzar con NES, se mantiene en todas las categorías la mayoría de mujeres en carreras tradicionales, pero encontramos que, a mayor NES, mayor probabilidad de estudiar una carrera no tradicional, sobre todo entre las emergentes. Las tradicionales que eligieron una carrera no tradicional para su sexo pertenecen al NES alto.
- La Ingeniería está significada por los estudiantes como una carrera “dura”, “difícil”, y “prestigiosa”, como una carrera de “hombres”, en la que prevalece lo técnico, asociado al ideal de masculinidad. Educación está significada, en cambio, como una carrera “blanda”, “fácil” y “menos prestigiosa”.
- Hay diferencias importantes entre las ingresantes a Ingeniería Industrial y a Ingeniería Agronómica. En las primeras, la elección es significada como una ruptura sino como una continuidad. Dicha elección pareciera no tener el significado de un desafío al interior de la familia y se inicia y se cierra en la familia: porque son buenas hijas piensan que en el futuro priorizarán su rol de madres por sobre el profesional. En cambio, en las estudiantes de I.A., la elección significa para ellas una ruptura con las expectativas familiares respecto del futuro educacional y profesional de sus hijas. Sus padres no tienen campo ni una profesión afín, aunque sí hay otros parientes o conocidos con campo, pero esto no implica que existan expectativas familiares respecto de que ellas estudien I. A., sino más bien que no entienden la elección. Se trata de una “elección solitaria”, que expresa tal vez una voluntad o un deseo de estas jóvenes de “ser reconocidas”, de no pasar desapercibidas. Esta voluntad o deseo se asienta en concepciones más flexibles en cuanto a los roles de género. Pero estas concepciones no explican sus elecciones profesionales, aunque la posibilitan. Son uno de los tantos factores

que intervienen en la elección. Se diferencian de las estudiantes de I.I. para quienes se trata de “una elección acompañada por sus familiares”. Esto es compatible con las concepciones de género que sustentan, ya que las ingresantes a I.A. tienen mayoritariamente concepciones de género emergentes, y las de I.I. mayoritariamente son mixtas.

- Otra diferencia entre las mujeres de ambas ingenierías es que las de I.I. valoran el mundo masculino y se sienten distintas de las otras mujeres, ya que se perciben capaces de acceder a ese mundo más valorado. Su elección pareciera estar apoyada en la búsqueda de reconocimiento por elegir una de las carreras más difíciles y a la que sólo los hombres acceden. Las mujeres de I.A. parecen sentar su elección en el aspecto social de la profesión más que en el técnico. Si bien sus concepciones de género son más flexibles que las de sus compañeras de I.I., y la elección significa una ruptura con el medio social y familiar, contrapesan de alguna manera esa ruptura. Al igual que las jóvenes de L.E., con las que comparten concepciones más flexibles, la elección está asentada en los aspectos más blandos: lo social para las de I.A. y lo humanístico para las de L.E.
- La elección de carrera no tradicional por parte de las mujeres provoca incertidumbre sobre el futuro profesional reduciendo las expectativas, es decir: a) genera dudas acerca del logro de objetivos profesionales (relación esfuerzos- éxito); b) no permite anticipar la obtención de resultados como consecuencia de su logro (relación éxito- resultados) y c) no permite valorar los resultados que espera conseguir.

#### **10.1.2 Referidas a las elecciones de Ingeniería:**

- Tanto los varones como las mujeres tienen una cierta vinculación o familiaridad previa con la carrera, pero esta vinculación previa o familiaridad es mucho más pronunciada en los varones: el contexto familiar, la profesión o trabajo del padre, la trayectoria educativa y el trabajo remunerado, presenta en ellos mayor vinculación con la orientación elegida que en las estudiantes.
- Uno de los factores que intervienen en la elección de Ingeniería es una cierta cotidianeidad o familiaridad, que hace aparecer la elección como algo “natural”. Sin embargo esta familiaridad o cotidianeidad es mucho menor en las mujeres que en los varones y tiene diferente significado.

- En los varones la familiaridad conlleva beneficios profesionales adicionales. En el caso de que el padre o algún familiar tengan la misma profesión o un bien donde el hijo pueda desempeñarse laboralmente (ya sea un campo o una granja en el caso de Ingeniería Agronómica o una industria en el caso de Ingeniería Industrial) ellos “heredan” un determinado capital adicional a la profesión, que está dado por la trayectoria paterna (o de ese otro familiar): relaciones, espacio físico, clientes, etc., que representa un cierto “camino hecho”. Esta especie de herencia familiar profesional es valorada por los hijos al elegir la carrera y aparece como uno de los motores de dicha elección. Este factor está íntimamente asociado con las expectativas familiares en relación con la elección del hijo.
- En las estudiantes mujeres este beneficio adicional es más subjetivo que profesional de modo tal que la familiaridad no se traduce en beneficios adicionales en el ejercicio profesional, sino que el beneficio es más bien emocional.
- Esta familiaridad y beneficio emocional están muy marcados en las estudiantes de Ingeniería Industrial (carrera más masculina que Ingeniería Agronómica) y presentan características específicas: recomponer la figura paterna, valorizarla frente a un fracaso profesional o a una vocación frustrada. La elección de la carrera se vincula con lo que el padre no fue. Esta familiaridad subjetiva se inicia y se cierra en la familia, creando un círculo perfecto. En estos casos, la elección está motivada en cierto modo por el deseo no realizado del padre.
- En las estudiantes de Ingeniería Agronómica la familiaridad es mucho menor y se relaciona con situaciones que no tienen que ver con el fracaso sino con la cotidianeidad, pero no se vincula con la “herencia profesional” sino con un “clima o ambiente de familiaridad” que hace aparecer la elección como algo “natural” y que otorga cierta “seguridad emocional”. Sin embargo, esta familiaridad no está asociada con expectativas familiares sobre la elección profesional de la hija por la Ingeniería Agronómica.
- La elección de la orientación en Ingeniería Agronómica es más tardía en las mujeres que en los hombres; en general se produce en la elección de la carrera universitaria, en contraposición a los varones, que tienen una trayectoria educativa previa afín con la carrera que están cursando. Podemos pensar que cuanto más jóvenes son, tienen menos claro sus elecciones, pero también

podríamos pensar que cuanto más jóvenes son, más pesan los condicionamientos culturales, sociales, familiares.

### 10.1.3 Referidas a las significaciones del proyecto profesional

- La elección de la carrera de Ingeniería por parte de las mujeres no está vinculada con un claro proyecto profesional. La elección parecería no estar encuadrada en una lógica de profesionalización, como sí lo está la de los varones. El peso parecería estar más puesto en ellas en la formación misma que en el futuro trabajo profesional.
- A medida que avanzan en la carrera, las estudiantes van construyendo un imaginario profesional (expectativas profesionales); en esa construcción interviene un análisis evaluativo en el que se imbrican los propios deseos e intereses sobre el desarrollo profesional y el nivel de conciencia que van adquiriendo acerca de la discriminación de las mujeres en la profesión y aún en la misma vida universitaria.
- En la construcción de ese imaginario, las estudiantes elaboran “estrategias anticipatorias de inserción laboral futura”. Estas estrategias conllevan una fuerte internalización de las normas sociales y un autorenunciamiento respecto de sus deseos en relación con el ejercicio profesional. De este modo, otorgan el significado de “elección” personal a lo que es producto de una auto discriminación.
- La incertidumbre frente al futuro laboral está más relacionada con el hecho de ser mujer que con la situación económico social del país. En este sentido, la amplitud de áreas profesionales de la carrera es significada por ellas como estratégica en relación con las posibilidades de inserción laboral.
- La existencia de áreas profesionales masculinas y femeninas en el ejercicio de la Ingeniería están internalizadas en las significaciones de los estudiantes. Esta diferencia no es vista como discriminatoria sino como algo “natural”.
- Ante el hecho de haber elegido una carrera “masculina”, que podría poner en duda su femineidad, las estudiantes utilizan distintos “mecanismos restauradores” de esa femineidad.



En el caso de las estudiantes de Ingeniería Agronómica, el principal “mecanismo restaurador” es volcarse fuertemente hacia el aspecto social del rol profesional: aspirar a un trabajo social, con fuerte compromiso político. Este mecanismo encierra una paradoja: dedicarse a un trabajo para el que no se necesita el título de Ingeniera Agrónoma.

- En el caso de Ingeniería Industrial, ese “mecanismo restaurador” está puesto en la familiaridad subjetiva, en la recomposición y valorización de la figura paterna.
- Las estudiantes de Ingeniería Agronómica e Industrial de la UNLU eligieron carreras enfrentadas con las concepciones tradicionales de género. Sin embargo, tanto en sus elecciones, en sus trayectorias educativas previas y en la construcción de sus proyectos profesionales, cuanto en las significaciones que ellas otorgan a estos aspectos, se “acomodan anticipadamente” en áreas laborales diferenciadas según sexo y “asumen” como “propios” límites en su futura carrera profesional.
- En el proceso de construcción del proyecto profesional y en las significaciones de las estudiantes existen distintos niveles de conciencia de las discriminaciones de las mujeres. Sin embargo, este nivel no les alcanza para asumir como propias reivindicaciones femeninas o feministas.

## 10.2 Conceptos construidos a partir de los datos:

### **10.2.1. Capital profesional**

El concepto de capital profesional que proponemos en esta tesis puede ser entendido como un tipo específico de capital simbólico, que aludiría a la posesión de aquellos bienes simbólicos relacionados con el ejercicio de una profesión. El concepto de profesión “se refiere a los mecanismos que permiten a los intelectuales la obtención de sus recursos...; en su búsqueda de obtención de prestigio social, que les asegura el status de honor, adquirieron una investidura simbólica que les permitió convertirse en referentes de opinión” (Lionetti, 2005). El capital profesional es también, como el capital simbólico, fuente de poder político y social. Nuestro concepto toma asimismo aspectos de la teoría de los mercados segmentados e intenta superarla.

Para la teoría de los mercados segmentados, en el ejercicio de una profesión tienen importancia el saber hacer: habilidades técnico-profesionales y el saber ser, que alude a comportamientos y a actitudes, a competencias sociales, adquiridas a través de experiencias familiares, escolares y del medio social.

Nuestro concepto **capital profesional** incluye estas dos dimensiones y agrega las siguientes:

- legitimidad social y familiar, que alude a las expectativas sociales en relación con el ejercicio de una profesión. Entrán a jugar aquí los estereotipos de género referidos a qué profesiones son consideradas masculinas y femeninas y las expectativas de los familiares en relación con el futuro de sus hijos/ as;
- valoraciones, expectativas y proyectos personales en relación con el ejercicio profesional;
- tradiciones familiares o trayectoria familiar profesional (las ocupaciones y/ o profesiones de los padres, madres, abuelos, etc), incluye relaciones, clientes, prestigio familiar en alguna profesión, etc;
- espacio o ámbito físico que puede o no facilitar la inclusión en una determinada profesión (por ej. posesión de consultorio, campo, fábrica, estudio jurídico, etc).

### **10.2.2 Estrategias anticipatorias de futura inserción laboral**

Las estrategias anticipatorias del futuro laboral son proyectos de trayectorias profesionales o imaginarios profesionales dirigidos a alcanzar una meta determinada, que se elaboran a partir de un análisis evaluativo en el que se imbrican los propios deseos e intereses sobre el desarrollo profesional y el nivel de conciencia que van adquiriendo acerca de las dificultades existentes para el logro de dicha meta. Forman parte de la construcción del imaginario profesional (expectativas profesionales).

Encontramos cinco modalidades en relación con estas estrategias anticipatorias en las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLu.:

- a) las estrategias orientadas a la colaboración familiar priorizan, en las expectativas sobre el futuro profesional, la elaboración de un proyecto familiar profesional o la inserción en un proyecto familiar ya existente (trabajar en la industria del padre u otro familiar, formar una empresa familiar, etc.);
- b) las estrategias orientadas a áreas feminizadas implica la internalización de discriminaciones en el ejercicio de la profesión elegida. La amplitud de áreas laborales se presenta como estratégica para conseguir un empleo profesional, ya que en determinadas áreas (trabajos de laboratorio, de oficina, etc.) de la profesión, las mujeres tienen menos dificultades que en otras;

- c) las estrategias en espiral son estrategias de logros parciales; se trata de trabajar “de lo que surja”, en palabras de las entrevistadas, con el propósito de ir adquiriendo experiencia y obtener después trabajos más relacionados con lo que les gusta. Sin embargo, no hay una expectativa de progresar en la carrera profesional en el sentido de obtener puestos de mayor responsabilidad, sino de lograr trabajos con los que se sientan más a gusto, que les brinde satisfacciones personales, como en el caso de las ingenieras españolas que describen Elejabeitia Tavares y López Sáez (2003);
- d) estrategias orientadas a áreas sociales. La carrera tiene un aspecto social y otro técnico y las estudiantes se vuelcan hacia lo social. Se trata de un proyecto profesional en el que lo técnico está al servicio de lo social: capacitar a pequeños productores, brindarles herramientas para que puedan aprender a trabajar cooperativamente. Implica un cambio respecto del rol tradicional del ingeniero agrónomo;
- e) estrategias de compromiso social y político, para las cuales la profesión no es necesaria. El rol profesional queda desdibujado.

Las estrategias a y c son propias de las estudiantes de Ingeniería Industrial. Y las d y e son exclusivas de las alumnas de Ingeniería Agronómicas. C es común a las jóvenes de ambas carreras.

### **10.2.3 Modalidades de construcción de la profesionalidad de las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLu**

La elección de la carrera no es, de esta manera, el punto de arranque de un camino lineal que llevará a las jóvenes hacia el ejercicio de una determinada profesión, sino que es una etapa del proceso de profesionalidad que, las más de las veces está plagado de marchas y contramarchas, avances y postergaciones, cambios de expectativas

Este proceso se desarrolla en un contexto histórico, social, político, económico, familiar, racial, de clase, de género, etc, en un movimiento dialéctico y continuo entre nuestros deseos y expectativas y sus condiciones de posibilidad.

Las estudiantes de carreras no tradicionales que hemos entrevistado, parecen estar más motivadas por una lógica de formación que por una lógica profesional, y esto, como vimos en el capítulo 8, es una diferencia importante con las estudiantes de las Licenciaturas de Educación y de Nivel Inicial y con los varones de todas las carreras estudiadas.

Uno de los factores que pueden estar incidiendo es el hecho de que socialmente las carreras que eligieron “son masculinas”. Sin embargo, a medida que avanzan en los estudios, van construyendo un imaginario profesional, que adopta distintas modalidades. Presentaremos en el próximo título dichas modalidades, que nos permiten comprender diferentes configuraciones relacionadas con la construcción del proyecto profesional durante el transcurso de la carrera. Su valor es sobre todo heurístico, y se trata de un procedimiento sensible no sólo a la homogeneidad, sino también a la heterogeneidad, y que puede entenderse como un punto de partida, una primera aproximación, un intento de clasificar dichas modalidades, “pegadas a los datos” (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

#### *10.2.3.1 Diferentes modos de construcción de la profesionalidad de las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLU*

En el análisis de los datos de la etapa cualitativa encontramos algunas recurrencias en las estudiantes de carreras no tradicionales de la UNLU, en relación con las siguientes categorías, a partir de las cuales configuramos diferentes modalidades de construcción de la profesionalidad:

- 1) Concepciones acerca de la división social del trabajo sexual.
- 2) Nivel de familiaridad con la carrera.
- 3) Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.
- 4) Concepciones acerca de de la vinculación de la carrera elegida con sexo.
- 5) Nivel de satisfacción de la elección de la carrera.
- 6) Nivel de percepción de las discriminaciones hacia la mujer en la profesión elegida.
- 7) Tipo de estrategias anticipatorias de inserción profesional futura.

#### Modo I

El modo I se corresponde con un estilo de construcción de la profesionalización con bajas expectativas de profesionalización. Se trata de un proyecto en el cual la elección de la carrera está vinculada con expectativas familiares, y las expectativas de inserción laboral futura, se orientan también a lo familiar. Es un círculo que se inicia y se proyecta hacia lo familiar, de conciliación entre proyectos familiares y profesionales, con énfasis en los primeros.

Es exclusivo de las estudiantes de ingeniería industrial.

Las configuraciones de las distintas variables son las siguientes:

1) *Concepciones sobre la división sexual del trabajo social: tradicional.*

Estas jóvenes atribuyen la responsabilidad del trabajo doméstico a la mujer, cuyo objetivo primordial es la atención de la casa y de los hijos. El hombre es quien tiene la responsabilidad del trabajo extradoméstico y la manutención del hogar. Sin embargo, la mujer puede trabajar fuera de su casa y desarrollar una profesión, sobre todo si es soltera o si es casada y no tiene hijos. Pero siempre sin descuidar las tareas que le competen primordialmente. El marido puede colaborar en las tareas del hogar pero él es quien tiene que ocuparse de progresar en su profesión y de ganar lo suficiente para atender a las necesidades familiares.

2) *Nivel de familiaridad con la carrera.*

Estas jóvenes tienen padres que estudiaron Ingeniería o alguna carrera técnica y no la finalizaron o que tuvieron una industria y la cerraron. Estas situaciones fueron vividas por ellas como un fracaso paterno en relación con la figura masculina, figura que de alguna manera están intentando reparar.

3) *Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.*

Las estudiantes se sintieron apoyadas por sus padres en la elección de la carrera.

El contexto familiar y la inclinación de ellas por las ciencias exactas, hace que la elección sea vista por los padres como natural. Conversaron con ellos sobre diferentes opciones y afirman que las estimularon a elegir esta carrera y a desechar otras.

4) *Concepciones acerca de la vinculación de la carrera elegida con sexo.*

Estas jóvenes consideran que Ingeniería es una carrera masculina y que ellas son "distintas" por haberla elegido. Hay carreras más apropiadas para varones y otras más apropiadas para mujeres, y las primeras son las que más valoran. El hecho de haber tenido inclinación hacia materias como física, química y matemática en la secundaria las hicieron sentirse capaces de enfrentar una carrera que consideran difícil. No se plantearon que la ingeniería no era para ellas, sino que el contexto de familiaridad las hizo considerar natural su elección.

5) *Nivel de satisfacción con la carrera:*

Están satisfechas con la carrera porque consideran que les aporta un nivel alto de formación en un área que les gusta y para la que se sienten capaces. La carrera les brinda conocimientos que les permite ser más valoradas en los ámbitos personal, familiar y social.

6) *Nivel de percepción de las discriminaciones hacia las mujeres en la profesión elegida.*

Consideran que si bien es una carrera masculina, tiene variedad de áreas de trabajo y algunas son más aptas para mujeres que otras.

7) *Tipo de estrategias anticipatorias de inserción laboral futura:*

De colaboración familiar o en un área feminizada.

## Modo II

Se trata de un estilo de construcción de la profesionalidad con expectativas de progreso en la profesión, en la cual la carrera y la profesión son importantes en el desarrollo de una persona, pero sin descuidar los aspectos familiares.

Existe en estas jóvenes una alta autovaloración de su capacidad para el ejercicio profesional; sin embargo no están dispuestas a sacrificar aspectos de su vida tan importantes como una familia o los hijos, aunque, parecieran estar dispuestas a conciliarlos.

Crecieron en un contexto de familiaridad con la carrera, fundamentalmente porque tienen padres o algún familiar que son ingenieros. Es un estilo exclusivo de las estudiantes de ingeniería industrial.

La configuración respecto de las variables con las que construimos la tipología es la siguiente:

1) *Concepciones sobre la división sexual del trabajo social: mixtas*

Consideran que, si bien la responsabilidad del cuidado de la casa y de los hijos es de las mujeres, ellas tienen el derecho de desarrollarse profesionalmente y de acordar con sus maridos una división de tareas pero, sobre todo si los hijos son pequeños, es la madre quien debe ocuparse de su cuidado porque los niños la necesitan más que al padre. Son más propensas a compartir las responsabilidades de mantener el hogar que las de la atención de los niños, tarea para cual opinan que la mujer está más preparada

2) *Nivel de familiaridad con la carrera.*

Existe un alto grado de familiaridad con la profesión ya sea porque el padre es ingeniero o porque algún otro familiar lo es.

3) *Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.*

Se sienten apoyadas por sus padres en la elección de carrera debido a que mostraron una inclinación y buen rendimiento en la secundaria en materias como física, química o matemática. Sin embargo, afirman que sus padres les hicieron notar que era una carrera difícil.

4) *Concepciones acerca de la vinculación de la carrera elegida con sexo.*

Existen carreras para mujeres y carreras para varones. Estas últimas son más valoradas por ellas. Estas jóvenes intentaron otras opciones que consideraban más apropiadas para las mujeres y abandonaron o bien empezaron Ingeniería en Alimentos, pero al trabarse en una o más materias decidieron cursar ambas en simultáneo para no perder lo realizado hasta el momento.

5) *Nivel de satisfacción con la carrera*

Están satisfechas porque les brinda conocimientos, porque les permite obtener un título valorado socialmente y estar mejor preparadas para obtener un trabajo y por las variadas opciones de inserción laboral.

6) *Nivel de percepción de las discriminaciones hacia las mujeres en la profesión elegida.*

Las perciben y las comparten en cierta medida.

7) *Tipo de estrategias anticipatorias de inserción laboral futura*

En espiral.

### Modo III

Se trata de una construcción de la profesionalidad en crisis; las jóvenes están interesadas en un proyecto social y político y sienten que éste puede ser llevado a cabo con cualquier profesión o sin ninguna profesión. Es específico de las estudiantes de Ingeniería Agronómica.

1) *Concepciones sobre la división sexual del trabajo social: mixta o emergente.*

Tanto varones como mujeres deben compartir la responsabilidad de las tareas domésticas y del mantenimiento del hogar.

2) *Nivel de familiaridad con la carrera:*

No hay padres con la misma profesión ni dueños de campos pero sí cierta vinculación, por ejemplo un padrastro dirigente campesino o amigos o profesores que estudiaban la carrera.

3) *Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.*

Las estudiantes manifiestan que, si bien sus padres consideraban que era una carrera para hombres, no desaprobaron la elección. Ellas sienten que las dejaron hacer, argumentaron para disuadirlas, pero después aceptaron su decisión.

4) *Concepciones acerca de la vinculación de la carrera elegida con sexo.*

Consideran que no existe vinculación carrera con sexo. Varones y mujeres son igualmente aptos para esta carrera.

5) *Nivel de satisfacción con la carrera*

No están satisfechas. Están pasando por una crisis con la carrera y no saben si dejarla o no porque tienen interés en comprometerse social y políticamente con un cambio, “y siendo Ingeniera Agrónoma, o teniendo otra profesión, o no teniendo ninguna” pueden realizar su proyecto.

6) *Nivel de percepción de las discriminaciones hacia las mujeres en la profesión elegida.*

Las perciben y no acuerdan. Tienen un nivel importante de crítica respecto de las discriminaciones hacia la mujer tanto en la sociedad como en el ámbito universitario.

7) *Tipo de estrategias anticipatorias de inserción laboral futura.*

La estrategia es trabajar en un proyecto de cambio político y social, trabajar con campesinos, con mujeres campesinas, colaborar con la gente en solucionar sus problemas. Es un trabajo que, como ellas dicen, “no tiene que ver con lo profesional, con Ingeniería Agronómica ya que, si no pudiera seguir Agronomía busco otra carrera y ya está”. O bien, “siendo agrónoma, siendo maestra, siendo lo que sea, además ir con una carrera o no, ir siendo mentalmente con una cuestión de compromiso, ir a un cambio y “laburar”

Modo IV

Implica la construcción de un proyecto profesional con apoyo en los aspectos sociales de la carrera más que en los técnicos, un proyecto de compromiso social y político en el cual la carrera puede brindar conocimientos importantes para su logro. La idea es llegar a ser un profesional crítico y comprometido. Es específico de las estudiantes de Ingeniería Agronómica.

1) *Concepciones sobre la división sexual del trabajo social: mixta o innovadora.*

Mujeres y varones comparten las mismas tareas y responsabilidades pero la tarea fundamental de la mujer es la maternidad.

2) *Nivel de familiaridad con la carrera.*

No provienen de familias con padres ingenieros o con campo, pero sí tienen amigos o parientes (primos, hermanos) que estudian Ingeniería Agronómica.

3) *Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.*

Afirman que sus padres ni se opusieron ni apoyaron la elección. No les parecía una carrera para sus hijas, pero éstas se sintieron libres de elegir.



4) *Concepciones acerca de la vinculación de la carrera elegida con sexo.*

Consideran que la carrera es igualmente apta para ambos sexos.

5) *Nivel de satisfacción con la carrera*

Están satisfechas porque sienten que la carrera les brinda conocimientos importantes para un trabajo comprometido social y políticamente.

6) *Nivel de percepción de las discriminaciones hacia las mujeres en la profesión elegida.*

Las percibe y no las comparte. Señalan las dificultades que tienen las mujeres en el ejercicio profesional y relatan que, en la universidad, sus compañeros y profesores consideran la carrera más apropiada para varones. Afirman que el clima del aula es "de varones".

7) *Tipo de estrategias anticipatorias de inserción laboral futura.*

De compromiso político y social. Quieren que su trabajo contribuya a un proyecto social. Capacitar a pequeños productores, brindarles herramientas para que puedan aprender a trabajar cooperativamente. Se trata de un proyecto profesional en el que lo técnico está al servicio de lo social. Implica un cambio respecto del rol tradicional del Ingeniero Agrónomo. También tienen claro que no quieren trabajar: ni en una multinacional ni con grandes productores.

Modo V.

Implica la construcción de un proyecto profesional que acentúa el aspecto técnico del Ingeniero Agrónomo, que es por el que estas jóvenes eligieron la carrera. Les gusta el trabajo de campo, pero reconocen discriminaciones en el ámbito profesional que dificultarán el ejercicio profesional, por el cual se imaginan trabajando en áreas más feminizadas.

Es exclusivo de las estudiantes de Ingeniería Agronómica.

1) *Concepciones sobre la división sexual del trabajo social: mixta*

Mujeres y varones comparten las responsabilidades de la casa y el trabajo extradoméstico, pero la maternidad aparece como un límite al trabajo profesional de la mujer.

2) *Nivel de familiaridad con la carrera.*

Hay parientes o padres con carrera afín o con el campo.

3) *Percepción de las estudiantes respecto de la aprobación de los padres de la elección de la carrera.*

Sienten que sus padres no aprobaron su elección. Aún cuando el padre o algún familiar tuviera campo, no se visualizaba que ellas pudieran tener allí un espacio laboral.

4) *Concepciones acerca de la vinculación de la carrera elegida con sexo.*

Medianamente vinculada. Si bien afirman que es una carrera tanto para mujeres como para hombres, esta afirmación se basa fundamentalmente en la amplitud de áreas laborales. En efecto, si bien las mujeres tienen menos fuerza que los varones, pueden realizar trabajos de laboratorio o de oficina en donde por sus cualidades y condiciones tienen mejor rendimiento que los varones.

5) *Nivel de satisfacción con la carrera.*

Medianamente satisfechas porque perciben que tendrán dificultades en obtener un trabajo que les guste y por el que eligieron la carrera.

6) *Nivel de percepción de las discriminaciones hacia las mujeres en la profesión elegida.*

Las percibe y en parte las comparte.

7) *Tipo de estrategias anticipatorias de inserción laboral futura:* En áreas feminizadas.

Tipos	Concepción sobre división del trabajo social	Nivel de familiaridad	Percepción sobre la aprobación padres en la elección	Concepciones vinculada carrera/ sexo	Nivel de satisfacción de la elección	Nivel de percepción de discriminación en la mujer	Tipos de estrategias anticipatorias de inserción laboral
Tipo I E. Ing. Ind.	Tradicional	Alta	Proclive a la elección	Vinculada	Sí	Las percibe y acuerda	Estrategias de colaboración familiar
Tipo II de Ing. Ind.	Mixta	Alta	Proclive a la elección	Vinculada	Sí	Las percibe y acuerda	En espiral
Tipo III de Ing. Agron.	Innovadora	Media	Neutra	No vinculada	No	Las percibe y no acuerda	Orientadas a un compromiso social y político
Tipo IV de Ing. Agron.	Mixta	Media	Neutra	No vinculada	Sí	Las percibe y no acuerda	Orientadas a lo social
Tipo V	Mixta	Alta	No aprobaron	Medianamente vinculada	Medianamente satisfecha	Las percibe y en parte las comparte	En áreas feminizadas

### 10.3. El significado de las elecciones no tradicionales en las estudiantes de la UNLu.

Una pregunta clave en nuestra tesis refiere a los significados que tienen para las estudiantes de la UNLu, la elección de una carrera no tradicional.

Intentar comprender sus significaciones nos llevó, como señaláramos en la introducción, a preguntarnos cuándo accedieron las mujeres a la universidad, qué factores intervinieron en ese proceso, cuáles fueron las carreras a las que las mujeres accedieron en distintos momentos históricos, y qué estrategias implementaron para acceder a la universidad y trabajar en la profesión.

Al comparar el recorrido histórico del acceso femenino a la universidad con las elecciones no tradicionales que realizan las mujeres en la actualidad, identificamos algunos puntos en común. Las primeras universitarias argentinas se enfrentaban con los estereotipos de género de la época al decidir estudiar en la universidad, pero elegían carreras y se ubicaban en ámbitos profesionales que no representaban una ruptura brusca con esos estereotipos.

Las jóvenes de la UNLu. que actualmente eligieron carreras no tradicionales para su sexo, enfrentándose también a los estereotipos de género, elaboran estrategias anticipatorias de inserción laboral en las que se “acomodan” en áreas profesionales “más femeninas” y asumen como propios límites en su carrera profesional.

Una interpretación posible de estos hechos coincidentes puede estar en que ellas interiorizaron los estereotipos de género. Sin embargo, también puede interpretarse que se trata de una estrategia que les permite aprovechar los intersticios que el sistema de género les deja, antes que enfrentarse abiertamente a él. Es decir avanzan lo que pueden y hasta donde pueden sin romper bruscamente con dichos estereotipos.

El animarse a algo distinto las convierte de alguna manera en pioneras, hace que fijemos la atención en ellas y que constituyan modelos de identificación para futuras mujeres. Sin duda, esa no es su intención, ni pensaron en ello al elegir su carrera

Un punto clave a considerar es hasta qué punto son conscientes de que están abriendo camino, hasta qué punto están dispuestas a luchar para hacerse un lugar en el ámbito profesional. Los datos que tenemos parecen indicar que algunas no se fijan grandes metas profesionales y que otras se “acomodan” mentalmente en espacios laborales “femeninos”.

Pero hay que distinguir entre el significado que tiene para ellas y el significado social que implica que estas jóvenes estudien una carrera no tradicional ya que se convierten en figuras de identificación para otras mujeres, y a su vez, van cambiando las expectativas sociales sobre las carreras femeninas y masculinas.

Sin dejar de reconocer que “la revolución simbólica que reclama el movimiento feminista no puede limitarse a una simple conversión de las conciencias y de las voluntades” (Bordieu, 2000: 58), quizás podríamos decir, parafraseando a Linda Birke (citada por Hammonds, 1996), que tal vez no se trate únicamente de incorporar mujeres en las carreras no tradicionales; tal vez se trate de

incorporar mujeres con conciencia crítica. De allí la necesidad de planificar acciones, no sólo para incrementar el ingreso de las mujeres a estas carreras, sino también de planificar espacios que estimulen esa conciencia crítica, que pongan el acento en la mujer como actora social.

## ANEXO: ESTRATEGIA METODOLOGICA

El escenario de la investigación fue la Universidad Nacional de Luján. Esta elección estuvo motivada en que el hecho de que ser profesora y Coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios de Género y Educación en esa Universidad me posibilita un fácil acceso a las unidades de análisis y un conocimiento importante del escenario.

La investigación, realizada en dos etapas, integró métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de lograr una mejor comprensión de la complejidad de nuestro objeto de estudio.

Cada una de las etapas tuvo diferente lógica de investigación, e interrogantes y objetivos específicos. El concepto de lógica de investigación fue tomado de Elena Achili (1994) y de María Teresa Sirvent (1999) y refiere a la "coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando. En tal sentido, entendemos por lógica de investigación a las modalidades que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/las preguntas de investigación, del problema a investigar, que contiene- explícita o implícitamente-, desde el inicio del problema determinada concepción de lo social; b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) qué resultados obtener. El cómo se van resolviendo, en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la recolección y el análisis de la información y la concreción de determinados resultados buscados, construyen/dibujan lógicas de trabajo" (Achilli, 1994). A esto Sirvent agrega los criterios y caminos de validación.

En la primera etapa nos propusimos caracterizar a los estudiantes de ambos sexos que estaban cursando el primer año de dos carreras con mayoría de matriculación femenina (Licenciatura en Educación y Licenciatura en Nivel Inicial) y dos con mayoría de matriculación masculina (Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial) de la Universidad Nacional de Luján. Dos de estas carreras: Licenciatura en Educación e Ingeniería Agronómica, como hemos señalado en el Capítulo 5, se ofrecen desde la reapertura de esta universidad y forman parte del proyecto fundacional, mientras las otras dos se iniciaron en la década del 90.

El abordaje de esta etapa fue cuantitativo y comparativo. Si bien nuestro interés estaba centrado en estudiar las elecciones no tradicionales de las mujeres, consideramos que identificar los puntos en común y las diferencias entre los estudiantes de ambos sexos de las carreras masculinas, entre mujeres de carreras femeninas y masculinas y entre mujeres de dos carreras masculinas diferentes, nos

brindaría importantes pistas para la elaboración de hipótesis y de los criterios de selección de los casos para la etapa cualitativa.

La opción por estudiantes del primer año estuvo basada en el hecho de que nos interesaba centrarnos en la elección de la carrera. Esta elección constituye un momento importante para el proyecto de vida de una persona: ¿cuáles son los factores que intervinieron en la elección?, ¿qué ideas previas tienen acerca de la carrera elegida?, ¿cuáles son sus proyectos profesionales?, ¿existe asociación entre el tipo de carrera elegida y las concepciones de género?

Esta investigación se abordó desde la perspectiva teórica de género. Algunas de las preocupaciones centrales que hacen a los estudios de educación y género son, como hemos visto en el Capítulo 1, las elecciones diferenciales de carrera de varones y de mujeres y sus diferentes trayectorias profesionales. Frente a esto, las preguntas actuales son: ¿por qué las jóvenes no eligen carreras científicas y técnicas?, y: ¿es conveniente orientarlas hacia esas carreras?

La hipótesis de trabajo correspondiente a esta etapa de investigación es que las personas (varones y mujeres) que sustentan concepciones de género tradicionales tenderán a elegir una carrera universitaria "tradicional" para su sexo y, por lo contrario, aquellas que tienen una concepción más innovadora (que denominamos emergente), se orientarán hacia una gama más amplia de elecciones, por lo que es probable que entre los estudiantes de carreras no tradicionales para su sexo encontremos más personas con concepciones emergentes.

Como ya señalamos en el capítulo 2.2.4, lejos estamos de pensar que las concepciones de género "predicen" sin más las elecciones de carrera, sino que consideramos que la profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona y juegan en ella un rol importante distintos factores. En esta tesis consideramos en qué medida el nivel socio económico de la familia de origen "modifica" o no la posible relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida.

Si bien nuestro interés fundamental es conocer las significaciones que las mujeres otorgan a las elecciones no tradicionales, consideramos importante realizar un diagnóstico previo relacional y comparativo. De este modo, las mujeres en carreras tradicionales y los varones en carreras masculinas y femeninas, son tomados como grupos de comparación en relación con las mujeres en carreras masculinas.

La segunda etapa focalizó en las estudiantes mujeres (que estaban en distintos años) de las carreras "masculinas" e indagó en profundidad sobre las significaciones que ellas otorgaban a sus elecciones profesionales, a sus trayectorias educativas previas y a sus proyectos profesionales. El método para la selección de los casos fue el muestreo teórico, eligiéndose los casos en función de aspectos que en la etapa anterior se habían revelado como cruciales para seguir indagando, tales como

que estuvieran en distintos años de la carrera y que tuvieran madres con y sin trabajo remunerado.

Las significaciones que las estudiantes universitarias les otorgan a sus elecciones nos provee del punto de vista de las propias participantes y de la comprensión del sentido de sus acciones, en este caso, la elección de carrera universitaria, punto clave en el proceso de profesionalidad.

El propósito, en esta última etapa, fue construir teoría a partir de los datos (Glasser y Strauss, 1967). Se trabajó con una lógica inductiva.

Nuestro propósito más general es realizar aportes significativos a las problemáticas de las estudiantes que están cursando carreras no tradicionales para ellas, y promover la igualdad de oportunidades en el área educativa, especialmente en el ámbito universitario.

Presentaremos a continuación una síntesis de los diseños de ambas etapas.

### Primera etapa:

#### **Problemas de investigación:**

- 1- ¿Cuáles son las características (características básicas, trayectoria educativa, inserción ocupacional) de los estudiantes de ambos sexos del primer año de las carreras de Licenciatura en Educación, Licenciatura en Nivel Inicial, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Luján?
  - 1.1 ¿Cuáles son sus características básicas?
  - 1.2 ¿Cuáles son sus trayectorias educacionales?
  - 1.3 ¿Cuáles son las características de su inserción laboral?
  - 1.4 ¿Cuáles son las características de sus padres y madres?
  
- 2- ¿Cuáles son los aspectos subjetivos (motivaciones y expectativas vinculadas con la carrera que están cursando) de dichos estudiantes?
  - 2.1 ¿Cuáles son los motivos de la elección de carrera?
  - 2.2 ¿Cuáles son las expectativas en relación con las áreas de trabajo ?
  - 2.3 ¿Cuáles son las expectativas en relación con los logros que espera obtener con el ejercicio de la profesión?
  - 2.3- ¿Cuáles son las cualidades y aptitudes que los estudiantes adscriben al perfil profesional?

- 3- ¿Cuáles son sus concepciones de género?
  - 3-1- ¿ Cuáles son sus concepciones respecto de la división sexual del trabajo social?
  - 3-2- ¿ Cuáles son sus concepciones respecto de la vinculación de la profesión elegida con el género?
- 4- ¿Existe asociación entre las concepciones de género con la elección de una carrera universitaria?
- 5- ¿El nivel socio económico de la familia de origen modifica la posible relación entre las concepciones de género y el tipo de carrera elegida?

#### **Objetivos generales y específicos:**

- 1- Describir las características (características básicas, trayectoria educativa, inserción ocupacional) de los estudiantes de ambos sexos del primer año de las carreras de Licenciatura en Educación, Licenciatura en Nivel Inicial, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Luján
  - 1.1 Describir las características básicas de los estudiantes del primer año de dichas carreras
  - 1.2 Describir sus trayectorias educacionales
  - 1.3 Describir las características de su inserción laboral
  - 1.4 Describir las características de sus padres y madres
- 2- Describir los aspectos subjetivos (motivaciones y expectativas vinculadas con la carrera que están cursando) de dichos estudiantes
  - 2.1 Describir los motivos de la elección de carrera
  - 2-2 Describir sus expectativas en relación con las áreas de trabajo
  - 2.3 Describir sus expectativas en relación con los logros que espera obtener con el ejercicio de la profesión
  - 2.4- Describir las cualidades y aptitudes que los estudiantes adscriben al perfil profesional adecuado
- 3- Describir sus concepciones de género
  - 3-1- Describir son sus concepciones respecto de la división sexual del trabajo social



3-2- Describir las concepciones de los estudiantes respecto de la vinculación de la profesión elegida con el género

- 4- Elaborar el perfil de estudiantes varones y mujeres de cada carrera.
- 5- Explorar si existe asociación entre las concepciones de género y la elección de una carrera universitaria.
- 6- Explorar si el nivel socio económico modifica la posible relación entre concepciones de género y tipo de carrera elegida.

### **Definición de variables:**

#### *1. Características de los estudiantes:*

Es la presencia o no de un conjunto de propiedades de las cuales son portadores los estudiantes. Estas propiedades nos permitirán establecer el perfil de cada grupo. En este trabajo se considerarán las siguientes:

##### *1.1 Características básicas:*

Sexo.

Edad al momento de la entrevista..

Estado civil legal o consensual: la pregunta refiere a si vive solo/a o con un compañero/a.

##### *1.2. Trayectoria educativa:* Son sus experiencias en el sistema educativo.

Comprende un conjunto de indicadores:

Tipo de estudios secundarios<sup>174</sup> realizados: orientación o modalidad.

Régimen del establecimiento donde cursó estudios secundarios: carácter de públicos o privados.

Estudios terciarios realizados.

Otros estudios universitarios.

Vinculación de la trayectoria educativa con la carrera universitaria

##### *3. Inserción ocupacional:* Refiere a trabajo remunerado o no remunerado.

Ocupación remunerada.

Tipo de ocupación remunerada.

---

<sup>174</sup> Si bien actualmente está implementada la reforma educativa en la Pcia. de Buenos Aires, al realizarse esta etapa de la investigación, los estudios medios cursados por los encuestados correspondían a la escuela secundaria.

Cantidad de horas semanales dedicadas a la ocupación remunerada.

Relación entre la ocupación remunerada y la carrera que está cursando.

Ocupación habitual no remunerada. Es aquella ocupación que los estudiantes realizan habitualmente además del estudio y por la que no perciben ningún tipo de remuneración.

Relación de la ocupación no remunerada con la carrera.

4. *Características de los padres y de las madres* Son un conjunto de propiedades de las cuales son portadoras los padres y madres de los estudiantes. En este trabajo se consideraron:

Ocupación del padre.

Ocupación de la madre

Respecto de estas dos variables Las categorías ocupacionales presentadas en la encuesta (Ver en este mismo punto construcción del NES) fueron trabajadas siguiendo a Borsotti (1989), quien construyó una tipología de ocupaciones teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: el nivel de ingresos, la calificación que se requiere para comenzar la actividad, la participación en la unidad de trabajo, la amplitud de los procesos sociales que se visualizan en el ejercicio de la ocupación, la simetría o asimetría de las relaciones sociales frecuentes o continuadas y el impacto de las decisiones. De acuerdo con estas dimensiones, las personas pueden ser clasificados en una de estas cuatro categorías ocupacionales: ejecutores manuales, ejecutores no manuales, decisor en la unidad donde trabaja y decisor global.

Nivel de instrucción del padre

Nivel de instrucción de la madre.

Nivel socio económico de la familia de origen:

Construimos esta variable con los siguientes cruces:

Nivel de instrucción

BAJO:

MADRE	PADRE
No asistió	No asistió
No asistió	Primaria
Primaria	Primaria

**MEDIO:**

Secundario: sus combinaciones con el resto de las categorías

**ALTO:**

MADRE	PADRE
Terciaria	Terciaria
Universitaria comp/inc	Terciaria
Universitaria comp/inc	Universitaria comp/inc

**Nota:**

En los casos de NS/NC se repitió el nivel del padre o madre consignado.

**Nivel de ocupación****BAJO:**

MADRE	PADRE
Sin ocupación	Sin ocupación
Sin ocupación	Obrero
Obrero	Sin ocupación
Obrero	Obrero

**MEDIO:**

Empleado- Técnico - Jefe intermedio:

Combinaciones entre sí y con las categorías de nivel bajo

**ALTO:**

MADRE	PADRE
Profesional	Profesional
Profesional	Gerente
Gerente	Profesional
Gerente	Gerente
Profesional	Cargo electivo/ empresario
Cargo electivo/ empresario	Profesional
Cargo electivo/ empresario	Cargo electivo/ empresario
Gerente	Cargo electivo/ empresario
Cargo electivo/ empresario	Gerente

Se incluyeron también los siguientes casos:

MADRE	PADRE
Empleado	Cargo electivo/ empresario
Técnico	Cargo electivo/ empresario
Profesional	Jefe intermedio
Sin ocupación	Profesional
Cargo electivo/ empresario	Sin ocupación remunerada
Cargo electivo/ empresario	Jefe intermedio
Técnico	Profesional

Nivel Socioeconómico

BAJO:

MADRE	PADRE
Bajo	Bajo

MEDIO:

MADRE	PADRE
Bajo	Medio
Medio	Bajo
Medio	Medio

ALTO:

MADRE	PADRE
Alto	Alto

##### 5. Factores subjetivos vinculados con la elección de la carrera:

Motivos de la elección de la carrera.

Satisfacción con la elección

Motivos de la satisfacción.

6. *Concepciones de género*: Este concepto refiere a las ideas que tienen los estudiantes en cuanto a los roles, cualidades, aptitudes y profesiones que son "apropiadas" para varones y mujeres en la sociedad.

La definición operacional se construyó a partir de una de tipología, que contiene dos dimensiones: Concepciones acerca de la división sexual del trabajo social y Concepciones acerca de la vinculación de la profesión elegida con el género. El instrumento utilizado ha sido tomado en

parte de Silvia Necchi y Rebeca Raijman (1984) y en parte de Alicia Itatí Palermo<sup>175</sup> (1991, 1994 y 2004), si bien se han introducido algunas modificaciones para otorgar una mayor coherencia a la relación entre el concepto, las dimensiones y sus indicadores. Las principales modificaciones que hicimos es que nos referimos fundamentalmente a una pareja de profesionales.

Se trabajó con un test situacional<sup>176</sup>, es decir se presentó a los estudiantes una situación que podía ser interpretada por ellos como una escena futura de su propia vida, ya que se refería a una familia en la que ambos cónyuges son profesionales, tienen un hijo en edad escolar y una ocupación remunerada relacionada con la profesión. Todas las preguntas referían a esta situación.

Una posición tradicional implica adjudicar a las mujeres y a los varones de modo exclusivo cualidades y roles (y por ende, determinadas profesiones) derivados del hecho biológico de pertenecer a un determinado sexo. Una posición emergente, por lo contrario, muestra la posibilidad de pensar alternativas y de incorporar aspectos socioculturales a las concepciones acerca de cómo deben ser un varón y una mujer. Una concepción mixta representa un punto intermedio entre los valores anteriores.

Las dimensiones fueron las siguientes:

A- Concepciones del estudiante acerca de la vinculación de la profesión elegida con el género:

Se consideraron dos subdimensiones:

A.1 Concepciones respecto de la adecuación de la carrera según género. Este concepto fue construido a partir del cruce de dos indicadores:

- opinión personal acerca de si la carrera elegida es más adecuada para un determinado género o indistinta, que tiene tres categorías: más adecuada para mujeres, más adecuada para varones e indistinta;

- opinión personal acerca de si respecto de las cualidades y aptitudes que considera necesarias para el buen ejercicio profesional, varones y mujeres están en igualdad de condiciones o no, que tiene tres categorías: las mujeres están en mejores condiciones, los varones están en mejores condiciones y ambos están en las mismas condiciones.

<sup>175</sup> Desde 1986 hemos realizado diversas investigaciones con maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Como producto de las mismas hemos construido una tipología de concepciones de género, trabajando en una definición operacional de esta variable que pudiera ser aplicada a las maestras (Véase capítulo 1.3).

<sup>176</sup> Esta situación es una adaptación de los instrumentos utilizados por Necchi, S y Raijman, R (1984) Ideas acerca de la división sexual del trabajo social. Mimeo y Palermo, (2004) Concepciones de género de las maestras de escuelas primarias; En Heredia, Rosa y Videla, M. del Valle. *Pensamiento feminista. Reflexiones sobre la realidad con enfoque de género*, Córdoba, CEN Ediciones.

A.2 Concepciones acerca del desempeño profesional según género Fue construida a partir de dos indicadores:

- opinión de si varones y mujeres tienen iguales facilidades para el ejercicio de la profesión, cuyas categorías son: Sí y No;

- opinión de si varones y mujeres enfrentan iguales dificultades en el ejercicio de la profesión, cuyas categorías son : Sí y No.

Las categorías resultantes fueron: Conciben el desempeño no vinculado con el género (igual para varones y mujeres); conciben algo vinculado y conciben muy vinculado (desempeño diferencial según sexo).

#### B- Concepciones acerca de la división sexual del trabajo social:

Como ya hemos dicho, nuestro interés es indagar sobre las concepciones de los ingresantes sobre la división sexual del trabajo social, remitiéndonos a un test situacional en el que ambos cónyuges son profesionales, trabajan en la misma empresa, tienen un hijo en edad escolar y no cuentan con ayuda doméstica. La idea era "situarlos" en una probable escena de su vida futura. El test situacional no daba información respecto de aspectos tales como: cargo, horario de trabajo y salario percibido por cada miembro de la pareja conyugal. En esta dimensión indagamos tres aspectos: las opiniones de los ingresantes respecto de quién tiene la responsabilidad del trabajo doméstico, de quién tiene la responsabilidad de sostener económicamente el hogar y de quién tiene que postularse a una beca en el extranjero que le permitirá progresar en la carrera profesional.

No indagamos cómo es la división de tareas al interior del hogar sino sobre concepciones, sobre lo que los ingresantes piensan que deben ser las cosas en un tipo especial de familia en la cual ambos cónyuges tienen alto nivel educativo y trabajan en forma remunerada.

En todos los casos, a cada pregunta cerrada, seguía una abierta, en la que se pedía al encuestado que justifique su afirmación. Las preguntas abiertas fueron analizadas de dos maneras: para la elaboración de la tipología, se elaboró una postcodificación. A su vez, se realizó un análisis cualitativo que nos permitió distinguir el significado que tenía una misma respuesta para cada ingresante. Para dar un ejemplo, la opinión de que el desempeño profesional está vinculado con el sexo puede referir a cosas distintas, como por ejemplo, la percepción de discriminaciones o de oportunidades diferenciales, o el hecho de creer que por sus cualidades o aptitudes, varones y mujeres no se encuentran en iguales condiciones para el ejercicio de una determinada profesión, por lo cual las dos categorías de respuestas tienen significación diferencial.

8- *Tipo de Carrera elegida*: Se refiere al tipo de carrera que están cursando los estudiantes, fundamentalmente nos interesa si es una carrera considerada tradicional o no para su sexo.

### **Estrategia metodológica:**

Esta etapa de investigación tuvo, como ya hemos señalado, una lógica cuantitativa y deductiva, cuyos objetivos apuntaron a describir las poblaciones en estudio y establecer asociación entre variables.

La técnica de obtención de datos utilizada fue una entrevista estructurada, que se aplicó a la totalidad de los estudiantes que inscribieron materias en el segundo cuatrimestre del primer año de las carreras en estudio y que constaba de preguntas cerradas y preguntas abiertas. Una vez elaborado el instrumento se realizó un pretest a diez estudiantes, lo cual permitió reelaborarlo y mejorarlo.

El modo de análisis de datos fue:

- a) para las preguntas cerradas, el de distribución de frecuencias, de variables y análisis porcentual;
- b) para las preguntas abiertas, se realizó una postcodificación, distribución de frecuencias y análisis porcentual;
- c) cuadros bivariados y análisis porcentual para determinar relación entre variables.

Los criterios de validación estuvieron basados en la confiabilidad y en la selección de la muestra con criterio de representatividad.

### Segunda etapa:

#### **Preguntas de investigación:**

Esta etapa de la investigación se inició con una pregunta general:

¿Qué significaciones otorgan las estudiantes de Ingeniería Agronómica y de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Luján a la elección de la carrera universitaria realizada, a su trayectoria educativa y a su proyecto profesional?

### Estrategia metodológica:

El paradigma teórico metodológico de esta etapa de investigación es el interpretativo. En el paradigma interpretivo (Vasilachis, 1992: 48) se produce un "cambio de perspectiva cognitiva - del conocimiento de la ciencia natural a un conocimiento propio de las ciencias sociales- que tiene su razón de ser en el hecho de que la mira se ubica no sobre el mundo objetivo sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de copresencia con el mundo objetivo. De esta manera, el método no puede ser la observación exterior sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas".

Sirvent (1999) señala que "comprender es captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias, económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno...la búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto objeto que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, sociales, humanos".

Uno de los propósitos de esta etapa fue construir teoría a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1999). En este sentido, partimos de interrogantes generales y de un relevamiento de las diferentes teorías e investigaciones que han producido un aporte sobre el tema, de los resultados encontrados en mis investigaciones anteriores y de mi conocimiento como docente de la universidad desde hace diecisiete años, sin asumir tempranos compromisos teóricos. "Este modo de operar no es a-teórico. Presenta una manera diferente de operar con la teoría. Cambia la función de la teoría. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial, y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico" (Sirvent, 1999).

Las categorías teóricas surgen a partir de los datos por medio de un proceso de inducción analítica en el que el objetivo está puesto en comprender las significaciones que las propias estudiantes universitarias otorgan a sus elecciones, a su trayectoria educativa y a sus proyectos profesionales cuando están cursando una carrera en la que son minoría.

En la elección de una carrera universitaria, en la trayectoria educativa y en los proyectos profesionales "se entrecruzan múltiples factores; el interés particular por un área del conocimiento, los



campos ocupacionales, las posibilidades laborales futuras y los mandatos familiares" (Martín y Miralles, 2001) son algunas de las cuestiones a tener en cuenta.

Comprender las significaciones que las propias estudiantes, como sujetos activos, otorgan a estas elecciones y a sus proyectos profesionales implica centrarse en una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 1999 a y b). En el proceso de investigación cualitativo se produce un encuentro entre dos subjetividades, entre dos sujetos que sustentan valores, ideologías, deseos, concepciones. En tanto investigadoras, es necesario estar alertas a las formas en que inconcientemente podríamos anular la subjetividad de "las otras", evitando proyectar en las estudiantes entrevistadas nuestros propios valores y concepciones.

Esta ruptura epistemológica que plantea la autora es el resultado de una modificación de los presupuestos ontológicos, que pone el énfasis en el análisis de los datos empíricos y en evitar transmitirle al sujeto conocido las cualidades que de él presuponen las teorías, paradigmas y métodos con los cuales se los intenta conocer. Se trata de una ontología distinta a la presente en la epistemología del sujeto cognoscente y que nos lleva a reconocer no sólo lo que los seres humanos tienen en común, sino también a identificar aquello que los reconoce como únicos (componentes esencial y existencial).

Esta postura pone el acento en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, otorgando al sujeto conocido un lugar esencial en la definición de sus motivaciones y de las significaciones que otorgan a sus elecciones profesionales y a sus proyectos profesionales. Esto sólo puede lograrse con el principio de igualdad esencial del sujeto conocido en el proceso de conocimiento. Este conocimiento, lejos de ser objetivo "se presenta como doblemente subjetivo porque proviene de la interacción cooperativa del sujeto que conoce y del que es conocido. Esa subjetividad provee de validez al conocimiento y le permite acceder a los ámbitos no objetivos del mundo social" (Vasilachis, 1999).

Las unidades de análisis fueron las estudiantes de la Universidad Nacional de Luján que están cursando carreras "masculinas": Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial. A diferencia de la etapa anterior, nos centramos en las estudiantes mujeres porque el interés estaba puesto en comprender sus propias significaciones respecto de su elección de una carrera masculina.

La lógica estuvo basada en el método de la comparación constante, que integra la obtención de la información, el análisis y la construcción de categorías teóricas en un proceso en espiral. El método adoptado para la selección de los casos fue el muestreo teórico. La elección de los casos fue intencional. En un primer momento, se seleccionaron estudiantes que estuvieran cursando distintos años de la carrera. El motivo de esta opción es que los resultados de la etapa anterior mostraron que las estudiantes de primer año no manifestaban haber elegido la carrera por el trabajo profesional y que

tenían desconocimiento del perfil profesional. Esto no se daba ni en sus compañeros varones ni en las estudiantes de carreras femeninas.

En un segundo momento, y a partir de las categorías que fueron emergiendo, incorporamos estudiantes que se diferenciaron por su trayectoria educativa previa (relacionada o no) y porque tuvieran madres con trabajo remunerado o no, con el propósito de maximizar las diferencias encontradas en el análisis comparativo constante.

En esta segunda etapa, si bien la dimensión temporal fue sincrónica, hicimos un tratamiento diacrónico de los datos. La profesionalidad se va construyendo a lo largo de la vida de una persona. En este sentido, es en las trayectorias en el ámbito de la educación formal y posteriormente en las trayectorias socio profesionales en el ámbito del desempeño laboral (Testa, 1996; Testa, Palermo, 1998; Testa, Sánchez, 2005) donde este proceso se materializa. El abordaje metodológico debe permitir el ir hacia atrás en el tiempo y reconstruir las secuencias del proceso de profesionalidad. Nuestro enfoque coincide con el de Cerrutti (2002) que plantea que con el enfoque longitudinal, mediante el “énfasis en el carácter procesual del curso de la vida, se pretenden comprender las acciones de los individuos en un momento determinado, como un producto que articula biografía personal y elementos derivados de la propia coyuntura. Efectivamente, los comportamientos individuales arrastran –por decirlo metafóricamente– elementos idiosincráticos forjados en la historia personal. Se trata de elementos que establecen límites a lo que las personas pueden o no pueden hacer cuando se enfrentan a situaciones concretas” (Cerrutti, 2002: 110). Como nuestro interés es continuar trabajando con la temática, y el abordaje teórico considera a la profesionalidad como un proceso, actualmente estamos desarrollando, como ya dijimos, una investigación con estudiantes de ambos sexos de las cuatro carreras próximos a egresar.

Para la obtención de la información se utilizó la entrevista en profundidad con preguntas abiertas. El número de entrevistadas no se fijó de antemano. Se realizaron varias entrevistas a cada estudiante, lo cual permitió volver sobre temas que fueron surgiendo del análisis inicial y detenernos en aquellos aspectos que se presentaban como importantes, ya sea por su recurrencia (casos típicos) o por constituir casos extremos. Las entrevistas tenían el propósito de profundizar sobre los aspectos subjetivos e identificar criterios de clasificación que permitan a su vez el seguimiento de categorías teóricas y la selección de nuevos casos.

La continua selección de casos, análisis y seguimiento de categorías teóricas en espiral se dio por finalizada en el punto de saturación teórica, es decir, en el momento en que consideramos que ninguna información adicional nos proveería de nuevas propiedades de las categorías (Glaser y Strauss,

1967), ya que la cantidad de casos que se necesitan para generar teoría depende del interjuego entre los datos empíricos y el tratamiento teórico de ellos. Esto significa que los criterios para la ampliación de los casos está en directa relación con el propósito teórico y con su relevancia para construir categorías conceptuales. Dado que el énfasis estuvo puesto en una lógica inductiva que busca construir esquemas conceptuales a partir de la empiria y en diálogo con la teoría, en un proceso de abstracción creciente, la selección de casos se ajustó a esta dinámica. Los casos fueron: 16 ingresantes a Ingeniería Industrial y 20 ingresantes a Ingeniería Agronómica.

El análisis fue, como ya hemos señalado, comparativo constante. El tratamiento de los datos, su codificación y análisis se realizó en forma simultánea a la obtención de los mismos. En un primer momento, se procedió a ordenar la información en una matriz registro a tres columnas, con el objetivo de ir visualizando similitudes, reiteraciones y diferencias que servirán para ir detectando las categorías conceptuales emergentes. Un ejemplo de esta matriz es el que sigue:

REGISTRO OBSERVACIONAL	COMENTARIOS	ANÁLISIS
<p>En esta columna se transcribieron las entrevistas de modo textual.</p>	<p>Registro las sensaciones, emociones. Esto tiene que ver con la posibilidad de construir la cocina de la investigación, la historia natural. A su vez, es un método de validación en la construcción del dato científico.</p>	<p>En esta columna se volcaron las primeras categorías, bien cercanas a la realidad y sus propiedades.</p>
<p>Ah, todo un tema... mi papá durante mucho tiempo fue un desocupado, pero mucho tiempo, antes era industrial y ahora volvió a ser industrial, no sé si fue el tío Lavagna o qué. Resulta que yo empecé la carrera cuando mi papá era un desocupado, y mi hermana era la que trabajaba...</p> <p>Y yo capaz que me quedé con ese resentimiento, de que no puede ser que no haya industria, cómo puede ser que en mi casa habiendo industria no haya, entonces por eso me incliné a eso y bueno a otra posibilidad, otra oportunidad, evidentemente hay vinculación directa por una cosa, que por ejemplo yo cuando estoy en clases como que presto atención para ver qué me puede servir en la casa o en la industria...</p> <p>¿qué pienso de mi futuro profesional?</p> <p>¿voy a llegar a ser gerenta?</p> <p>No, la verdad que no; decir bueno, capaz... entonces, cuando termine de estudiar mi meta es la familia, la continuidad de una casa</p>	<p>¿Resentimiento? Relacionar esto con la desvalorización de la figura paterna y la necesidad de recomponerla que aparece párrafos más adelante.</p> <p>Parece darse cuenta de las cosas en la entrevista, como si todo surgiera a partir del relato.</p>	<p>Familiaridad con lo que no fue (la elección de carrera parece estar vinculada con lo que no fue, más que con lo que es)</p> <p>Implicación familiar (la elección de carrera parece relacionarse con el deseo de colaborar con la industria paterna en una segunda oportunidad)</p> <p>Círculo de Familiaridad (el proyecto profesional se inicia y se cierra en la familia)</p>

En un segundo momento se procedió a comparar los conceptos y las relaciones que iban surgiendo, a fin de encontrar recurrencias o diferencias en las significaciones que las estudiantes otorgan a sus elecciones, a su trayectoria educativa y a sus proyectos profesionales, las que fueron volcadas en memos. En este momento también volvimos a revisar teorías previas.

Luego se prestó atención al desarrollo de tramas o ejes conceptuales con el propósito de favorecer la comprensión contextual del objeto de estudio. Estas tramas me permitieron el surgimiento de conceptos con mayor nivel de abstracción, como el de familiaridad subjetiva o el de capital profesional, y la elaboración de la tipología de modalidades de la construcción de la profesionalidad de estudiantes de carreras no tradicionales y de las tesis sustantivas que se sintetizan en el Capítulo 10.

### El rol del entrevistador<sup>177</sup> :

Uno de los aspectos generalmente descuidados y que sin embargo reviste crucial importancia en el diseño cualitativo, es la consideración del rol del investigador y de las relaciones que establece con los sujetos involucrados.

En la medida en que ambos (relaciones y roles) condicionan las posibilidades de obtención de datos en la investigación cualitativa, influyen en los resultados obtenidos y tienen implicaciones para las cuestiones de validez, su tratamiento explícito en el diseño contribuye al valor científico de la investigación propuesta.

En la producción escrita sobre metodología cualitativa éste no es un tema ausente ni nuevo. Diversos autores han escrito sobre los roles que asume el investigador en cada una de las etapas de su estudio y sobre las relaciones que establece con los sujetos involucrados.

El interés por este tema surge a partir de los estudios etnográficos sobre diferentes culturas. Si bien en los primeros tiempos, los etnógrafos no necesariamente reflexionaron sobre las relaciones que establecían con los sujetos participantes en sus trabajos de campo, “con la aparición de la documentada obra de Malinowsky - 1922 - sobre los habitantes de las Islas Trobriand y el número creciente de trabajos de los discípulos de Franz Boas en los años 20 y 30, eludir este tipo de contacto con los participantes, empezó a hacerse más difícil”... y “por primera vez, los roles

---

<sup>177</sup> Mis reflexiones sobre el rol del investigador en la investigación cualitativa fueron publicados en Palermo, A., I.: “*El rol del investigador en la investigación cualitativa*”, en Kozuh, B.; Kozikowka, A. y Palermo A. editores (2003) *The relationship between theory and method in educational research*. National University of Lujan; Pedagogical University of Czestochowa and University of Lubjana; Poland.

asumidos por el investigador en el seno de una cultura se convirtieron en un aspecto fundamental del valor científico de un estudio" (Goetz y Lecompte, 1988).

En el campo de la educación, los investigadores cualitativos han retomado y profundizado esas reflexiones. Sin embargo, consideramos que ellas tienen un límite por cuanto se refieren prioritariamente a los roles y a las relaciones desde el punto de vista del investigador, es decir del sujeto cognoscente. Cuando consideran al sujeto involucrado, al sujeto conocido o al sujeto participante, se preocupan por los modos en los que el investigador debe atender a los problemas de ética o a las cuestiones de la relación que pueden afectar la vida de los sujetos participantes. El investigador siempre es el poseedor del conocimiento, el especialista de una disciplina académica, el sujeto que conoce frente a un "objeto de conocimiento". La interacción entre ambos implica un determinado vínculo de autoridad.

Desde esta perspectiva el sujeto que queremos conocer, los participantes de nuestro estudio, constituyen un "otro". Aún cuando ese otro sea un sujeto igual que el investigador, existe entre ambos una asimetría que, en el proceso investigativo, está dada por quien "detenta el conocimiento", por quien está intentando conocer científicamente la realidad que vivimos y que "posee" los recursos cognitivos, académicos y la autoridad científica, como para hacerlo.

Nuestra propuesta sigue a Vasilachis (1999) y apunta a plantear que en la investigación cualitativa se produce un encuentro cooperativo entre el investigador y el investigado, entre dos sujetos que tienen la característica de ser iguales: seres humanos que sustentan valores, ideologías, conocimientos; que tienen sensaciones, sentimientos y conocimientos; que realizan determinadas acciones, hablan, piensan, otorgan significados y viven su vida en una situación particular.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué tipo de conocimiento se plantea en la investigación cualitativa?, ¿cómo es la relación entre el investigador y el investigado?, ¿cuáles son los roles que asume cada uno?, ¿cómo van cambiando esos roles a lo largo del proceso de investigación?

La relación entre ambos, sujeto cognoscente y sujeto conocido, debiera ser en la investigación cualitativa un vínculo "que desafíe las acostumbradas reglas de sometimiento entre clases y poseedores y desposeídos del conocimiento. Sólo en un vínculo en el que intentamos esclarecer y modificar los propios mecanismos de dominación que establecemos con los otros podemos comprender la realidad de la subordinación de los otros y las nuestras propias. Si la investigación cualitativa supone un encuentro cooperativo entre dos subjetividades, el investigador debería reflexionar acerca de cómo podría anular la subjetividad de los sujetos que participan de su estudio. Ser sujetos ambos, investigador e investigado, significa contrastar experiencias sin superponerse,

ser capaz de reconocer las significaciones que los propios participantes otorgan a los acontecimientos, aún cuando no sean compartidos por el investigador" (Schmukler, 1986 a: 7).

La naturaleza y características de este encuentro va cambiando a lo largo del proceso de investigación, a medida que van cambiando los vínculos entre investigador e investigado. Como esta relación juega un rol importante en el proceso de investigación y contribuye a su valor científico, es necesario ser concientes de la naturaleza del encuentro y de los cambios que se van produciendo. Es necesario también que la reflexión sobre estos dos aspectos se explicita en el diseño y en el informe.

En esta investigación, el hecho de que el escenario sea la universidad donde trabajo desde hace diecisiete años me llevó a la necesidad de reflexionar sobre el tipo de relación a entablar con las entrevistadas. Estar dentro de la universidad y actualmente en un cargo de gestión en el Departamento de Educación, me posibilitaba un acercamiento a las estudiantes y a los datos sin que existiera una relación estrecha, como ya he señalado, ya que las alumnas a entrevistar pertenecen a carreras con las que tengo poco contacto.

No obstante, uno de los puntos a considerar era el de la posible "autoridad" con que las estudiantes podían investirme por el doble hecho de ser investigadora y funcionaria de un departamento de la universidad en la que ellas estudian.

En tanto el investigador asuma su tarea como portadora de la autoridad de quien detenta el poder, estará imposibilitado de reflexionar conjuntamente con los sujetos involucrados acerca de un vínculo de paridad en el que ambos son sujetos comprometidos en una tarea conjunta: la de modificar concepciones y prácticas. La relación, entonces, corre el riesgo de recrear un sistema de dominación en el que sólo el investigador posee la voz autorizada.

Por el contrario, poner el acento en el sujeto investigado, considerarlo como nuestro igual, implica darle un espacio privilegiado en la expresión de sus propios deseos, palabras, sentimientos, valores, significaciones. Pero esta alternativa implica también llevar adelante una reflexión conjunta durante todo el proceso de investigación no sólo de los problemas que se están investigando sino también de los vínculos que se entablan, de cómo éstos se van modificando y de qué implicaciones éticas, políticas, teóricas, epistemológicas y metodológicas ello entraña.

Durante el transcurso de la investigación notamos cambios importantes en la relación entre nuestras entrevistadas y nosotras. Si bien en general siempre se mostraron interesadas por participar en las entrevistas, a medida que lográbamos un mayor acercamiento, éstas se constituyeron en un espacio que les permitió reflexionar sobre los motivos de sus elecciones de carrera y sobre sus relaciones con sus compañeros y con sus profesores. En este sentido, las entrevistas fueron para

ellas tanto para nosotras un instrumento esencial para la comprensión de sus propias acciones y para la construcción conjunta de conocimiento.

Para ejemplificar, relataré el caso de una estudiante de Ingeniería Industrial que en la primera entrevista dijo haber elegido la carrera porque le gustaban las materias como física o química. Posteriormente comentó que su padre había iniciado y abandonado Ingeniería industrial porque había tenido que trabajar, lo que a ella la ponía mal ya que su padre sabía mucho, tiene mucho interés por aprender y no pudo demostrar lo que vale. Cuando le pregunté si ese hecho había tenido relación con su elección, me dijo asombrada que recién ahora se daba cuenta de que sí y relató que ella estaba indecisa entre esa carrera y Arquitectura, y que su padre cursó y abandonó las dos carreras, pero que recién en ese momento tomaba conciencia de eso.

Otro ejemplo ilustra el cambio de posición de la investigadora durante el proceso de investigación. Dos estudiantes se inscribieron en la asignatura a mi cargo: Introducción a los estudios interdisciplinarios de educación y género, ya que el hecho de que la estructura departamental de la universidad les permitía inscribirse en asignaturas de otras carreras. Estas jóvenes participaban del Centro de Estudiantes y trabajaban con pequeños campesinos. Estaban preocupadas por la problemática de las mujeres campesinas, (contaban que muchas de ellas eran maltratadas por sus maridos, además de que trabajaban duro en el campo y no sabían defender sus derechos) y hablar de sus experiencias en las entrevistas les hizo interesar por conocer bibliografía sobre teoría de género con el propósito de elaborar un proyecto de capacitación para estas mujeres. Este hecho podía ponerme en una situación de autoridad respecto de las entrevistadas, ya que además de ser la investigadora pasaba a ser la profesora. La estrategia fue reflexionar en forma conjunta. Decidimos que fuera otra profesora la que hiciera la tutoría del trabajo final de la asignatura, y despegarme lo más posible del rol de profesora.

### **Criterios de validación:**

La amenaza fundamental de validez de este estudio es la de atribuir a las estudiantes significaciones que ellas no otorgan a sus elecciones de carrera, a sus trayectorias educativas y a sus proyectos profesionales, debido a mi compromiso con el feminismo y con la teoría de género.

Asimismo, mi propia experiencia como estudiante universitaria y como profesional con alta dedicación al trabajo, aunque en una carrera donde hay más mujeres y mi lucha personal enfrentándome a las expectativas y deseos que mis familiares y mis compañeros tenían respecto de mi



vida como mujer <sup>178</sup>, podían llevarme a considerar que el único estilo válido de profesionalidad es el de alta dedicación a la profesión.

Fue necesario entonces, estar muy atenta a la “naturaleza” del encuentro entre las entrevistadas y la investigadora, para que el resultado del mismo no me lleve a atribuirles a ellas mis propios valores y preconcepciones ni permitir, como señalamos en el punto anterior, que mi voz se presente como la autoridad. Esto me llevó a una constante vigilancia epistemológica y a reflexionar en todas las etapas del proceso sobre la relación con las entrevistadas y sobre los cambios que se iban produciendo a lo largo del proceso de investigación.

Algunos de los procedimientos utilizados para tratar las amenazas a la validez fueron:

- Grabamos las entrevistas en profundidad, de modo tal que al transcribirlas tuviéramos datos ricos. Como ya hemos señalado, las entrevistas fueron abiertas de modo tal que las mismas preguntas no induzcan a las respuestas.
- A su vez, la posibilidad de realizar varias entrevistas con cada estudiante permitió testear las interpretaciones y volver sobre aspectos que iban surgiendo del análisis de los datos.
- La triangulación de métodos y de fuentes (Jick, 1979; Denzin y Lincoln, 1994) me permitió tener más confianza en los resultados y capturar un más complejo y contextual retrato de la unidad bajo estudio. Además, por medio de esta estrategia, se compensaron las debilidades propias de un método con las fortalezas de los otros.

#### Aportes de esta tesis:

Los comportamientos estereotipados según sexo limitan el ejercicio pleno de una profesión por parte de las mujeres.

Los resultados de esta tesis, al aportar conocimientos acerca del modo como se relacionan las concepciones de género con la elección que hacen las mujeres de una carrera universitaria, así como de sus propias significaciones, contribuirá a la elaboración de planes de acción que tiendan al logro del ejercicio pleno de la capacidad de elección y del posterior ejercicio profesional por parte de las mujeres y, en consecuencia, contribuirá a una mayor igualdad entre los sexos.

Estos planes de acción deberán contemplar, en el plano educativo, la inclusión de la problemática de género en:

---

<sup>178</sup> En este sentido, he comentado en diversas ocasiones en que estuve en un panel sobre género y educación cómo un dibujo de mi propio hijo cuando en la escuela primaria la maestra le pidió que pinte el trabajo mamá y papá, me motivó a iniciar mi primera investigación cualitativa, en 1984, sobre expectativas de las maestras de escuelas primarias sobre el

- a) las currículas de las carreras de todos los niveles de educación formal;
- b) los servicios de orientación vocacional, con el propósito de ampliar las elecciones profesionales, tanto para mujeres como para varones, y estimular el ejercicio igualitario y pleno de la actividad profesional y
- c) en la capacitación docente, debido a la importancia del rol de los docentes en la socialización diferencial según sexo.

No obstante, como señalan Maglie y Frinchaboy (1988) y ya he señalado en el Capítulo 1, si bien es "pertinente que el área educativa incorpore como problemática propia la cuestión de las igualdades entre los sexos, no se nos escapa que dicha problemática excede el marco y las posibilidades del área estrictamente educativa y requiere acciones conjuntas articuladas y complementarias de diferentes sectores del Estado y la sociedad".

## BIBLIOGRAFÍA:

- ABBOT, Andrew (1988) The System of Professions, University of Chicago press, Chicago.
- ABRAMO, Laís; MONTERO, Cecilia (2000) Origen y evolución de la sociología del trabajo en América Latina, en: De la Garza Toledo, Enrique (coordinador) "Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo", México, Fondo de Cultura Económica.
- ACHILLI, Elena (1988) Reflexiones en torno a un enfoque antropológico en la investigación social, Ponencia presentada al Simposio sobre metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Congreso para la enseñanza y la aplicación de la metodología de la investigación social, Corrientes.
- \_\_\_\_\_ (1994) Las diferentes lógicas de la investigación social. Mimeo.
- ACKER, Sandra (1994) Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.
- ADAMS, Michele; COLTRANE, Scott (2003) Housework, en: "International Encyclopedia of Marriage and Family Volume I", USA, Macmillan Reference.
- AISENSON, Diana; FIGARI, Claudia; MONEDERO, Fabián y otros (1999) Representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo, en: "Anuario N° VII", Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ y otros (2000) Dispositivo pedagógico y de orientación, una forma de inserción y aprendizaje gradual. El proyecto Niveles de carreras ingenieriles. Revista Alternativas, Universidad Nacional de San Luis.
- ALFEI, Beatriz; CRESPO, Graciela; SIGAL, Víctor (1992) Las carreras profesionales: hombres y mujeres en el mercado del trabajo, en: "Revista Propuesta Educativa", año 4, n° 7, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ALIC, Margaret (1991) El legado de Hipatía. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX, México, Siglo Veintiuno Editores.
- ALLAT, P. y YEANDLE, Suet (1992) Youth unemployment and the family. Voices of disordered times, Londres, Routledge.
- ALBATE VICARIO, s/ f El currículo oculto: La coeducación sentimental, España.
- AMORÓS, Celia (1991) Hacia una crítica de la razón patriarcal, Barcelona, Editorial Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2000) Tiempo de Feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad, Valencia, Ediciones Cátedra.
- APPLE, Michael (1986) Ideología y currículo, Madrid, Akal.
- \_\_\_\_\_ (1988) Educación y poder, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997) Teoría crítica y educación, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ARCE, Josefina (1993) La mujer en la educación superior de la Química en Puerto Rico, en: "Mujer y Ciencia. Investigación y Currículo", Puerto Rico, CERCI, UPR.
- ARENDT, Hannah (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Ediciones Península.
- ARIÈS Philippe; DUBY, Georges (1991) Historia de la vida privada. La comunidad, el Estado y la familia, Buenos Aires, Taurus, Alfaguara.
- ARNAIZ, María del Carmen; CHOMNALEZ, Patricia (1992) Mujeres que trabajan (1930-1940), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ARNAUD- DUC, Nicole (2000) Las contradicciones del derecho, en Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX", Madrid, Editorial Taurus.
- ARRAIGADA, Irma (1999) ¿Nuevas familias para un nuevo siglo?, Informe CEPAL.

- ARTOUS, Antoine (1979) Los orígenes de la opresión de la mujer, Barcelona, Paidós.
- ATKINSON, Dorothy; DALLIN, Alexander; WARSHOFSKY, Gail (1977) Women in Russia, Stanford, California, United States of America, Stanford Univerity Press.
- BADINTER, Elizabeth (1991) ¿Existe el instinto maternal?. Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX, Barcelona, Paidós.
- BAENA TOSTADO, María Dolores (2004) Historia de la universidad en Europa. Volumen I: las universidades en la Edad Media, en: "Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales", Barcelona, Editorial Bilbao.
- BALAGUER CALLEJÓN, María Luisa (1985) La mujer y los medios de comunicación, Málaga, Editorial Argubal.
- BALAN, Jorge y GARCIA DE FANELLI, Ana Maria (1994) Expansión de la oferta universitaria. Nuevas instituciones, nuevos programas, Buenos Aires, CEDES.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2000 a) La construcción de un modelo educativo de "utilidad doméstica" en: Duby, Georges; Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, el siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- \_\_\_\_\_ (2000 b) El Magisterio de las mujeres, en Revista Arenal, Universidad de Granada, España.
- \_\_\_\_\_ (s/ f) Las mujeres en la Unión Europea, <http://www.helsinki.fi/science/xantiappa/westext/wes213.html>.
- BARBIERI, Silvia y ZAFFARONI, Adriana (1994) Los jóvenes del 90. Los Decisores del 2000. Consumos y demandas culturales, Buenos Aires, Mimeo.
- BARRAL, María José; MAGALLÓN, Carmen; MIQUEO, Consuelo; SÁNCHEZ, María Dolores (editores) (1999) Interacciones Ciencia y Género, Barcelona, Icaria Antrazyt.
- BARRANCOS, Dora (2002) Inclusión/ Exclusión. Historia con mujeres, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_; DOMINGUEZ, Nora (2002) Women and higher education in Argentina en Braidotti, R.; Nieboer, J.; Hirs, S. (editores) "*The making of european women's studies*", Athenea, Utrecht University, The Netherlands.
- \_\_\_\_\_ (2003) Prólogo, en: Caviglia, María Jorgelina (editora) "*Femenino-masculino. Las relaciones intergenéricas en textos de los siglos XVIII y XIX*", Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- \_\_\_\_\_ (2004) La construcción del otro asimétrico: mitos científicos entre el siglo XIX y XX, en: Palermo, Alicia Itatí (editora) "*Revista Argentina de Sociología*", Año 2- N° 2, Buenos Aires, C.P.S., Miño y Dávila Editores.
- BARRANTES SAÉZ, Ginette (1995) La universidad como meta profesional para la mujer, en: Saénz Rueda, Carmela "*Invisibilidad y presencia*", Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- BARRET, Michelle (1980) Women's oppression today, Verso Edition, Londres.
- BARRIERE MAUSISSON, Marie Agnés (1999) La división familiar del trabajo. La vida doble, Buenos Aires, CONICET, Editorial Lumen.
- BATALLER CASAL, Joaquim (1999) Modalidades de transición profesional y precarización del empleo, Germania, Edición en prensa.
- BAUBEROT, Jean (2000) La mujer protestante, en: "*Historia de las mujeres Tomo 4*", *El siglo XIX*. Madrid, Taurus
- BELLUCCI, Mabel (1988) Sarmiento y la problemática de las mujeres, Buenos Aires, Subsecretaría de la mujer de la Nación, Mimeo.

- \_\_\_\_\_ (1997) Sarmiento y los feminismos de su época, en: Morgade, Graciela (compiladora), *"Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870- 1930"*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- BELUSTEGUIGOITIA, Marisá y MINGO, Araceli (2001) Géneros prófugos. Feminismo y educación, México, Paidós.
- BENENCIA, Roberto; FORNI, Floreal (1996) Sociología y empleo agrario en la Argentina, en: Panaia, Marta *"Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario"*, Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PAITE.
- BERDAGUER, Leticia (1983) Educación Universitaria y desempeño profesional: el caso de las mujeres estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, en: *"Revista Paraguaya de Sociología"*, Año 20 N° 56, Paraguay.
- BERKE, Debra (2003) Work and Family, en: *"International Encyclopedia of Marriage and Family Volume I"*, USA, Macmillan Reference.
- BERNAL, John Desmond (1989) Historia social de la ciencia, Barcelona, Ediciones Península.
- BERRIOT- SALVADORE, Evelyne (2000) El discurso de la medicina y de la ciencia, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle *"Historia de las mujeres. Tomo 3. Del Renacimiento a la Edad Moderna"*, Madrid, Editorial Taurus.
- BERTONI, María de la Luz; CANO, Daniel (1990) La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas, en: *"Revista Propuesta Educativa"*, año II, n° 2, FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BERTAUX, Daniel (1994) Desde el abordaje de la historia de la vida hacia la transformación de la práctica sociológica, en: *"Biography and Society. The life History Approach in the Social Sciences"*, Londres, Sage 1981, Publicado en Documentos de trabajo N° 5 IICE, Facultad de Filosofía y Letras U.B.A.
- \_\_\_\_\_ (1997) Los relatos de vida, París, Editorial Nathan, Traducción de Mónica Moons, Revisión de Marta Losada.
- BLEIER, Ruth (1984) Science and Gender: A critique of Biology and its Theories on women, Elmsford, N. Y., Pergamon.
- BOCCHICCHIO, Alejandra (2003) Inserción Profesional en las Ingenierías Agronómicas. Estudio de casos de los graduados recientes de la U.B.A. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de sociología del trabajo *"El trabajo en los umbrales del siglo XXI"*, <http://www.alast.org/PDF/Benencia/MyTR-Bocchicchio.PDF>.
- BONAL, Xavier.; TOMÉ, Amparo (1994) Las representaciones de lo masculino y lo femenino en el alumnado de educación. Análisis y efectos sobre el profesorado, en: *"Revista Digital Signos, Teoría y práctica de la educación"*, Hemeroteca virtual.
- BONDER, Gloria (1987) Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina, en: Elychirt, N., *"El niño y la escuela"*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (directora); GONZALEZ GILES, Estela (1989) Valores de género en el Programa de Orientación Profesional de las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Buenos Aires, CEM.
- \_\_\_\_\_ (1991) Las mujeres y la educación en Argentina, en: *"La mujer y la violencia invisible"*, Buenos Aires, Paidós.
- BORCELLE, Germaine (1983) La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo, Barcelona, Serbal/ UNESCO.
- BORDERÍAS, Cristina; CARRASCO, Cristina; ALEMANY, Carmen (1994) Economía Crítica. las mujeres y el trabajo, Barcelona, FUHEM.
- BORSOTTI, Carlos (1981) La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias, Buenos Aires. CENEP.

- \_\_\_\_\_ (1989) En búsqueda del significado respecto de las categorías ocupacionales, Mimeo.
- \_\_\_\_\_; PALERMO, Alicia Itatí y otros (1994) La situación problemática. El problema de investigación, Luján, Universidad Nacional de Luján, Ficha producida por el equipo docente.
- \_\_\_\_\_ et. al. (1995) Desgranamiento y retención en los alumnos de las carreras de Licenciatura en Educación y Profesorado de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de Luján. Informe de avance, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- BOSERUP, Ester (1971) Woman's Role in Economic Development, Great Britain, Compton Printing Limited
- \_\_\_\_\_ (1993) La mujer y el desarrollo económico, Madrid, Minerva Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre (1979 a) Los tres estados del capital cultural, Traducción de Emilio Tenti Fanfani, Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (1979 b) Le champ scientifique, Actes de recherche, en: "*Sciences sociales*", 2-3, pp. 88-104, traducción de Alfonso Buch.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude (1981) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Editorial Laia.
- \_\_\_\_\_ (1983) Campo de poder y campo intelectual, Buenos Aires, Folios.
- \_\_\_\_\_ (1988) Cosas dichas, Gedisa, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1991) Algunas propiedades de los campos, en: "*Sociología de la cultura*", Gijalbo, México.
- \_\_\_\_\_ (1993) Comprender, en: Bordieu, Pierre "*La Misere du monde*", París, Seuil.
- \_\_\_\_\_ (2000) La dominación masculina, Barcelona, Editorial Anagrama.
- BOTTA, Mirta (2002) Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción, Buenos Aires, Biblos.
- BRANCIFORTE, Laura (1992) Le donne nell' università di Catania. Percorsi, presenze, ruolo e condizione, Catania, Società di Storia Patria per la Sicilia Orientale.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1984) Mujer y educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe, UNESCO, Chile.
- BRAVERMAN, Harry (1967) Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX, México, Editorial Nuestro tiempo.
- \_\_\_\_\_ (1974) Labour and monopoly capital, Monthly Review Press..
- BROWN, Gavin (1964) Careers for girls, London, PAN Books Ltd.
- BRUNNER, José Joaquín (1983) La mujer y lo privado en la comunicación social, FLACSO, Chile.
- \_\_\_\_\_ (1991) Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos, Santiago de Chile, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- BRUSH, STEPHEN (1991) Women in Science and Engineering, en: "*American scientist*", volumen 79, Estados Unidos.
- BRUSILOVSKY, Silvia y CABRERA, María Eugenia (2005) Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. En *Revista Convergencia*, Año 12, N° 38, en coedición con Revista Argentina de Sociología, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- BURBULES, Nicholas; DENSMORE, Kathleen (1992) Los límites de la profesionalización docente, Educación y Sociedad N° 10.
- BURIN Mabel (1987) Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

- BUTCH, Tomas (1996) La tecnología, la educación y todo lo demás, en: "*Revista Propuesta educativa*" año 7, n° 15, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- BUTLER, Judith (2001) Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del "posmodernismo", Buenos Aires, Centro de Documentación sobre la Mujer.
- BUTTARELLI, Annarosa; MURARO, Luisa; LONGOBARDI, Giannina; TOMMASI, Wanda; VANTAGGIATO, Iaia (2001) Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres, Madrid, Narcea S. A. de Ediciones.
- CABRAL, Marta (2004) Estudios de Género y Educación en las Universidades Públicas de Argentina, Tesina para la Licenciatura en Gestión y Administración Educativa Universidad Nacional de San Martín, Directora: Alicia Itatí Palermo, Buenos Aires.
- CABRÉ PAIRET, Monserrat (1996) Mujeres científicas e historias "científicas". Una aproximación, en: Ortiz Gómez, Teresa; Becerra Conde, Gloria (editoras) "*Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*", Granada, Feminae.
- CABRERA, Alberto y LA NASA, Steven (2002) Sobre los métodos de enseñanza en la universidad y sus efectos: diez lecciones aprendidas, en: "*Nuevas miradas sobre la universidad*" (autores varios), Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- CANAVES, Elena; SUAREZ, Teresa (2003) Inserción laboral generalizada en la profesión Ingeniería Agronómica. Su vinculación con la vida familiar, Ponencia presentada en el 3er. Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo.
- CANO, Daniel (1985) La educación superior en la Argentina, Buenos Aires, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- CARLINO, Florencia (1995) El campo profesional de las Ciencias de la Educación: la disciplina, la formación universitaria y las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Universidad de Buenos Aires, Informe de avance, Beca de Iniciación, UBACYT.
- CARRASCO, Cristina (1995) Un mundo también para nosotras, Mientras tanto. N° 60.
- CARTON, Michael (1985) La educación y el mundo del trabajo, UNESCO.
- CARTWRIGHT, Darwin (1974) Análisis del material cualitativo, en: Festinger Cook, T. y Reichardt, C. H. (1985) "*Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*", Morata, Madrid.
- CASAL BATALLER, Joaquim (1999) Modalidades de transición profesional y precarización del empleo, Edición en prensa, Germania, Alzira.
- CHODOROW, Nancy (1974) Family Structure and Feminine Personality, en: Rosaldo, Michelle Zimbalist y Lamphere, Louise, "*Woman Culture & Society*", Stanford University Press.
- CIEZA, Daniel (2000) De la cultura del trabajo al malestar del desempleo. Desarrollo socioeconómico y conflicto laboral en la Argentina, Buenos Aires, CREAL, Cámara de Diputados, CED.
- CLARK, Burton (1987) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Nueva Imagen, Universidad Futura.
- COELHO y GALLART María Antonia (1986) La imbricación entre el poder y la tarea como límite a la innovación, Buenos Aires, Mimeo.
- COLLINS, Randall (1990) Changing conceptions in the sociology of the sociology of the professions, en: Torstendahl, R. y Burrage, M. (comp.) "*The Formation of professions: knowledge, State and strategy*", Sage, Newbury Park.
- COLOMBO, Graciela; PALERMO, Alicia Itatí (1991) El encuentro creativo de las madres en su vínculo con la escuela, en: "*Revista Española de Investigaciones sociológicas*", n° 55, España.

- \_\_\_\_\_ (1994) Madres de sectores populares y escuela, Buenos Aires, CEAL.
- COLTRANE, Scott (1997) Familias y equidad de género, Foro Nacional. [www.boell-latinoamerica.org/download\\_es/generofeminismoymasculinidad.pdf](http://www.boell-latinoamerica.org/download_es/generofeminismoymasculinidad.pdf) -
- \_\_\_\_\_ (1998) La teorización de las masculinidades en la ciencia social contemporánea. (traducción: Moisés Silva). En : La Ventana, N° 7. En: [www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperioid/laventan/Ventana7/ventana7-1.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperioid/laventan/Ventana7/ventana7-1.pdf) -
- \_\_\_\_\_ y ADAMS, Michele (2003) División of Labor, en: “*International Encyclopedia of Marriage and Family Volume I*”, USA, Macmillan Reference.
- COMACCHIO, Cynthia (2003) Family, History of, en: “*International Encyclopedia of Marriage and Family Volume I*”, USA, Macmillan Reference.
- CONDORCET; de GOUGES; de LAMBERT y otros (1993) edición de Puleo, Alicia H. La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII, Barcelona, Editorial Anthropos.
- CONNELL, Robert (1985) Theorizing gender, Sociology.
- CÓRDOBA, Lizzette; GAUTIER, Edna (1993) Barreras estructurales y culturales a la participación de las mujeres en las Ciencias Naturales, en: “*Mujer y Ciencia. Investigación y Currículo*”, Puerto Rico, CERCI, UPR.
- CRAMPE- CASNABET, Michelle (2000) Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle “*Historia de las mujeres. Tomo 3. Del Renacimiento a la Edad Moderna*”, Madrid, Editorial Taurus.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1986) El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma, en: Hillert, Flora y otros “*El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*”, Cartago, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1997) ¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso pedagógico de 1882, en: Morgade, Graciela (compiladora) “*Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870- 1930*”, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DASKAL, Ana María y RUBARTH, Gisella (1984) Grupos terapéuticos de mujeres: una forma de abordaje a la crisis de identidad, Buenos Aires, Mimeo.
- DAUNE- RICHARD, Anne Marie (1995) El ingreso de las mujeres en carreras “masculinas” de nivel técnico- superior, en: “*Revista Calificaciones & Empleo 6*”
- De BEAUVOIR, Simone (1954) El segundo sexo. Volúmenes I y II, Buenos Aires, Editorial Psique.
- DE LA GARZA TOLEDO, Enrique (2000) Tratado latinoamericano de sociología del trabajo, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- DELFINO, Andrea (2004) Persistencia y cambio en las relaciones de género, en: “*Géneros Año 11, N° 32*”, México, Asociación Colimense de Universitarias (ACU), Centro Universitario de Estudios de Género en la Universidad de Colima.
- DELLATORRE, Graciela; GRACIANO, Andrea (1993) Notas sobre una práctica educativa: el ingreso a una carrera universitaria, Cátedra, Introducción a la problemática Educacional, Departamento de Educación, UNLu, Mimeo.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (1994) Handbook of cualitative research, Sage. Publications, London.
- DERBER, Charles (1982) The proletarianization of the profesional: a review essay en C. Derber (ed), “*Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*”, G. K. Hall, Boston.
- \_\_\_\_\_ y SCHWARTZ, Williams (1992) ¿Nuevos Mandarines o Nuevo Proletariado? en : “*Poder profesional en el trabajo*”, REIS.



- DEVAULT, Marjorie (1990) Talking and listening from Women's Standpoint: Feminist Strategies for Interviewing and analysis, en: "*Social Problems*", Vol. 37, N°1.
- DIAZ BARRIGA, Angel y PACHECO MENDEZ, Teresa. (coordinadores) (1990), Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones, Cuadernos del CESU N° 21, UNAM, México.
- DI NICOLA, Giulia Paola (1991) Reciprocidad hombre/ mujer. Igualdad y diferencia, Madrid, Narcea S. A. de Ediciones.
- DONZELOT, Jacques (1979) La policía de las familias, Valencia, Pre- Textos.
- DUBAR, Claude (1991) La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, París.
- DU MOULIN, John (1991) Desgenerización de la formación universitaria de profesionales. Los graduados de la UBA, 1930-1990. Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género.
- DURKHEIM, Emile (1974) Educación y Sociología, Buenos Aires, Editorial Shapire.
- \_\_\_\_\_ (1987) Las formas anormales, en: "*La división del trabajo social*", Madrid, Editorial Akal.
- DZIELSKA, María (2004) Hipátia de Alejandría, Madrid, Editorial Siruela.
- ECCLES, Jackelynn (1989) Bringing young women to mathematics and science, en: M. Crawford y M. Gentry (eds.) "*Gender and thought: psychological perspectives*", Springer- Verlag, Nueva York.
- \_\_\_\_\_; ADLER, Terris; FUTTERMAN, Robert.; GOFF, Susan.; KACZALA, Caroline; MEECE, Judith y MIDGLEY, Carol (1983) Expectancies, values, and academic behaviors, en: Spence, Janet T. "*Achievement and achievement motives; psycholocal and sociological approaches*", W. H. Freeman and Co., San Francisco.
- ECCO, Humberto (1999) Cómo se hace una tesis, España, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2000) Los límites de la interpretación, Barcelona, Editorial Lumen.
- ELEJABEITIA TAVERA, Carmen (1987) Liberalismo, marxismo y feminismo, Barcelona, Anthropos.
- \_\_\_\_\_; LÓPEZ SAEZ, Mercedes (2003) Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos, en: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.
- ELSHTAIN, Jean (1980) Public man, private women, Princeton University.
- ELLIOT, Phillip (1975) La Sociología de las profesiones, España, Tecnos.
- ENGELS, Federico (1955) El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, en: Marx, Karl y Engels, Federico "*Obras Escogidas*" Tomo 2, Moscú, Edición en Lenguas Extranjeras.
- EULER, Catherine (s/ f) Las mujeres y la historia de Europa, en: <http://www.helsinki.fi/science/xantiappa/westext/wes213.html>.
- EVANS, Mary (1997) Introducción al pensamiento feminista contemporáneo, Madrid, Minerva Ediciones, S. L.
- FALCON, Lidia (1981) La razón feminista, Tomo 1, Barcelona, Fontanella.
- FEIJOO, Maria del Carmen y NARI, M (1996) Women in Argentina during the 1960, Latin American Perspectives, Issue 88, Vol. 23, N° 1.
- FERNÁNDEZ, Ana María (1994) Mujeres profesionales ¿Conflicto de roles? de la tutela al contrato, en "*La mujer de la ilusión*", Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia y otros (1983) Educación universitaria y desempeño profesional: el caso de las mujeres estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, en: "*Revista Paraguaya de Sociología*", Año 20, N° 56.
- \_\_\_\_\_ (1996) Profesiones en crisis, Buenos Aires, CEA, UBA.

- FLECHA GARCÍA, Consuelo (1993) Cultura y feminismo en la historia de las universitarias argentinas, en: "*Revista Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*"; Escuela Universitaria de Magisterio, Sección de Ciencias Humanas, Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_\_ (1994) La alfabetización femenina en el siglo XIX. El caso español, en: "*Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*", N° 8, Sevilla, Facultad de Ciencias de La Educación.
- \_\_\_\_\_ (1995) Instituto, universidad, profesión: un camino difícil para las mujeres, en: Sanz Rueda, Carmela "*Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional Género y trayectoria profesional del profesorado universitario*", Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1996 a) Las mujeres, del género a la diferencia, en: "*Revista Documentación social nº 105*", Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_\_ (1996 b) Los "estudios para la mujer" en la España decimonónica, en: "*Revista de Ciencias de la Educación*" N° 12, Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_\_ (1997 a) La vida de las maestras en España, Salamanca Ediciones, Universidad de Salamanca.
- \_\_\_\_\_ (1997 b) Las primeras universitarias en España 1872 - 1910, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (1998) La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza en España, en: "*Historia de la educación. Revista interuniversitaria*", volumen 17, Salamanca Ediciones, Universidad de Salamanca.
- \_\_\_\_\_ (1999 a) Género y ciencia. A propósito de los "estudios de la mujer" en las universidades, en: "*Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*", Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- \_\_\_\_\_ (1999 b) La educación de la mujer según las primeras doctoras en medicina de la universidad española, año 1882, en: "*DYNAMIS Acta Hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*", Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (1999 c) La educación de las mujeres después del 98, en: Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesino, A.; Domínguez, M. R.; Juan Borroy, V. M. (editores) "*La educación en España a examen (1898-1998)*", Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura. Institución "Fernando el Católico", C.S.I.C.
- \_\_\_\_\_ (2000) Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza (1910-1940), en: "*La Educación en España en el siglo XX Revista de Educación*", Universidad de Sevilla, Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- \_\_\_\_\_, NÚÑEZ GIL, Marina (compiladoras) (2001) La educación de las mujeres: nuevas perspectivas, Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_\_ (2002 a) Fuentes para la historia de la educación de las mujeres, en: "*Revista de enseñanza universitaria*", N° 19, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, Instituto de Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_ (2002 b) Educación y Género. Una crítica a la teoría del Capital Humano, en: [www.unizar.es/uueez/cahe/flecha.pdf](http://www.unizar.es/uueez/cahe/flecha.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2003) La mirada de las mujeres al mundo académico, en: "*Revista Argentina de Sociología*" Año 1- N° 1, Buenos Aires, C.P.S., Miño y Dávila Editores.
- FÍGARI, Claudia (2000) Nuevas selectividades en el mercado interno de trabajo: lógicas de formación y gestión de las carreras profesionales, Estudios Sociológicos, Revista de El Colegio de México (publicación en prensa).

- \_\_\_\_\_ (2002) Plan de tesis doctoral. Saberes, sujetos y posiciones en el nuevo orden empresario: dispositivos de control y configuraciones profesionales emergentes, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_; DELLATORRE, Graciela (2004) Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno, en: "Revista Argentina de Sociología" año 2- n° 3, Buenos Aires, CPS, Miño y Dávila Editores.
- FINKEL, Lucila (1999) ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones, en: Castillo Mendoza Carlos Albeto "Economía, trabajo y organización", Madrid, Editorial Pirámide.
- FORCADA, Miguel (2002) ¿Cómo se escriben y publican los trabajos de investigación?, Universidad de Alicante.
- FORNI, Floreal; GALLART, María. Antonia; VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1993) Métodos cualitativos III. La práctica de la investigación, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FOUCAULT, Michel (1978) The history of sexuality: an introduction, Nueva York, Pantheon.
- FOX KELLER, Evelyn (1991) Reflexiones sobre género y ciencia, Valencia, Artes gráficas Soler S. A.
- FRASER, Nancy y NICHOLSON, Linda (1992) Crítica social sin filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo, en: "feminismo/ posmodernismo", Buenos Aires, Feminaria
- FREUD, Sigmund (1943) Obras completas, Buenos Aires, Americana.
- FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre Tratado de Sociología del Trabajo I, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FRIEDSON, Elliot (1986) Professional powers: a study of the Institutionalization of formal knowledge, The University of Chicago press, Chicago.
- GALLART, María Antonia (1987) Las escuelas y el mundo de los graduados, Buenos Aires, Cuadernos del CENEP 38-3.
- \_\_\_\_\_ (1995) Educación y trabajo de la mujer: Géneros y estrategias de vida, en: "Boletín de la red latinoamericana de educación y trabajo", Año 6, Nro 1, CII-CENEP, Ottawa, Canadá.
- GAMBERO, Rosana (1995) La articulación entre la educación media y la superior, Mimeo.
- GARCÍA DE CORTAZAR, Marisa (1994) Las mujeres ingenieras en España, un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo, en: "Revista de Educación", N° 305.
- GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (1994) Élites discriminadas (Sobre el poder de las mujeres), Bogotá, Editorial Anthropos.
- GARCIA de FANELLI, Ana (1993) La articulación de la universidad con el sector productivo: la experiencia reciente, Documento 96, Buenos Aires, CEDES
- GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (1981) Evolución de la participación universitaria femenina en Argentina (1940-1980), Buenos Aires, Departamento de Sociología. UCA.
- \_\_\_\_\_ (1985) Mujeres profesionales e inserción laboral, Buenos Aires, Editorial Prisma.
- \_\_\_\_\_ (1994 a) Mujer y educación, en: Maffia Diana, Kuschnir, C "Capacitación para mujeres. Género y cambio social en la Argentina actual", Buenos Aires, Feminaria Editora.
- GARCIA GUADILLA, Carmen (1986) El acceso a la enseñanza superior desde la perspectiva de los estudiantes, en: Tedesco, Juan Carlos y Blumenthal, H. "La juventud universitaria en América Latina", Caracas, CRESALC, ILDIS.

- \_\_\_\_\_ (1990) Nuevas exigencias de la educación superior, en: *"Revista Educación Superior y sociedad"*, vol 1, n°1, CRESAL, UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1995) Teorías socio- educativas en América Latina. Producción y transferencia de paradigmas, Caracas, Fondo Editorial Tropykos.
- GARCIA GUZMÁN, Brígida (1998) Dinámica familiar, pobreza y calidad de vida: una perspectiva mexicana y latinoamericana, en: Schmukler Beatriz (coordinadora), *"Familias y relaciones de género en transformación"*, México, The Population Council, EDAMEX.
- GARRIDO, Hilda Beatriz (1999) Educación, universidad y género. Participación de las mujeres en el espacio universitario tucumano, Tucumán, C.E.H.I.M.- Facultad de Filosofía y Letras- U.N.T.
- \_\_\_\_\_ (2003) Aportes de la teoría del género al estudio del sistema educativo, en: *"Géneros"*, Año 11, N° 31, México, Asociación Colimense de Universitarias (ACU), Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima.
- GASCÓN- VERA, Elena (1995) La necesidad de una educación igualitaria de la mujer, en: Martínez López, Cándida (editora) *"Feminismo, ciencia y transformación social"*, Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- GAY, Peter (1992) La experiencia burguesa. De Victoria a Freud tomos I y II, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- GELDSTEIN, Rosa (1994) Los roles de género en la crisis. Mujeres como principal sostén económico del hogar, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población- CENEP.
- GERTEL, Héctor (2001) Los estudiantes de la educación superior en la Argentina, en: Jozami y Sánchez Martínez *"Estudiantes y profesionales en la Argentina"*, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- GIALDINO de Vasilachis, Irene (1996) El Derecho del Trabajo desde la perspectiva de la Sociología del Trabajo, en: Panaia, Marta *"Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario"*, Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PAITE.
- \_\_\_\_\_ (2003) Pobres, pobreza y exclusión social, Buenos Aires, CEIL.
- GIDDENS, Anthony (1992) Sociología, Madrid, Alianza Editorial.
- GILLIGAN, Carol (1982) In a different voice, psychological theory and women's development, Harvard University Press.
- GLAVICH, Eduardo (1996) Las ciencias sociales. Entre la armonía y el conflicto, en: Giuber, María Teresa (editora) *"Ciencia: un camino entre continuidades y rupturas"*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Chicago.
- GODINEAU, Dominique (2000) Hijas de la Libertad y ciudadanas revolucionarias, en DUBY, Georges; Perrot, Michelle (directores), *"Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX"*, Madrid, Editorial Taurus.
- GOETZ, Judith Y LECOMPTE, Margaret (1988) Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa, Madrid, Morata.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor.; TENTI FANFANI, Emulio (1989) Universidad y Profesiones. Crisis y alternativas, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- GÓMEZ, Marcelo (2000) El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes. Resultados de una encuesta de inserción laboral y situación ocupacional de algunas especialidades profesionales, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Marta (1999) El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico, en: Barral, María José; Magallón, Carmen; Miqueo,

- Consuleo y Sánchez, María Dolores (editores) *“Interacciones ciencia y género. Discursos de prácticas científicas de mujeres”*, Barcelona, Icaria Antrazyt.
- GONZÁLEZ JIMENEZ, Rosa (2000) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación, México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
  - GOUGH, Kathleen. (1976) El origen de la familia, en: *“Polémica sobre el origen y universalidad de la familia”*, España, Editorial Anagrama.
  - GOULDNER, Alvin (1979) The future of intellectuals and the Rise of the New Class, Seabury Press, Nueva York.
  - GRASCHINSKY, Yudith; RODRÍGUEZ GILES, Estela (compiladoras) (1999) Los trabajos de las mujeres y los sueños de igualdad, La Plata, Universidad Nacional de La Plata
  - GRINBERG, Silvia (2003) El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, UNSAM.
  - GYSLING, Jacqueline; BENAVENTE, María Cristina; OLAVARRIA, José (1996) Sexualidad en jóvenes universitarios, Chile, FLACSO.
  - HABERMAS, Jürgen (1989) Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos, Cátedra, Madrid.
  - HAMMONDS, Evelyn (1996) ¿Existe una ciencia feminista?, en: Ortiz Gómez, Teresa; Becerra Conde, Gloria (editoras) *“Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas”*, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de estudios de la mujer.
  - HANSEN, Karen; PHILIPSON, Ilene (1990) Women, Class and the Feminist Imagination. A socialist- feminist reader, Philadelphia, Temple University Press.
  - HARAWAY, Donna (1991) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia.
  - \_\_\_\_\_ (1993) Saberes situados, en: Cangliano, M y Dubois, C *“De mujer a género”*, Buenos Aires, CEAL.
  - HARDING, Sandra (editora) (1987) Feminism & methodology, Indiana University press.
  - \_\_\_\_\_ (1995) Después del eurocentrismo: desafíos para la investigación feminista en el Norte, en: Martínez López, Cándida (editora) *“Feminismo, ciencia y transformación social”*, Granada, Feminae.
  - \_\_\_\_\_ (1996) Ciencia y feminismo, Madrid, Ediciones Morata S.L.
  - HAUG, Maire. (1975) The deprofessionalization of everyone? en: *“Sociological Focus”*, 8º, 3.
  - HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena Y PESET, José Luis (1995) Modelos de universidad y cambio social: una retrospectiva histórica desde el caso español, en: Sanz Rueda, Carmela: *“Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: Género y Trayectorias profesionales del Profesorado Universitario”*, Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.
  - HIERRO, Graciela (2003) Educación y género. La ética del placer, en: *“Géneros, Año 11, N° 31”*, México, Asociación Colimense de Universitarias (ACU), Centro Universitario de Estudios de Género en la Universidad de Colima.
  - HOOK- DEMARLE, Marie Claire (2000) Leer y escribir en Alemania, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores), *“Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX”*, Madrid, Editorial Taurus.
  - HUALDE, Alfredo (2000) La Sociología de las Profesiones. Asignatura pendiente en América Latina, en: De la Garza Toledo, Enrique *“Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo”*, México, Fondo de Cultura Económica.
  - HUBERMAN, Michel.; MILES, Matthew (1994) Data management and analysis methods, en: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (editores) *“In Handbook of qualitative Research”*, California,

- Sage publications, capítulo 27, Traducción al español de Ma. Fernanda Fernández Gómez y César Moyano.
- HUFTON, Olwen (2000) Mujeres, trabajo y familia, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle "Historia de las mujeres. Tomo 3. Del Renacimiento a la Edad Moderna", Madrid, Editorial Taurus.
  - HUGHES, Everret Cherrington. (1958) Men and their work, Free press, Glencoe, Illinois.
  - Informe Nacional Situación de la mujer en la última década en República Argentina, Consejo Nacional de la Mujer (1994).
  - IBARRA MENDEVIL, Jorge Luis (2003) La participación de la mujer en la educación superior en México, en: "Géneros", año 11, n° 31, México, Asociación Colimense de Universitarias (ACU), Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima.
  - JELIN, Elizabeth (editora) (1990) Women and Social Change in Latin America, London and New Jersey, UNRISD.
  - \_\_\_\_\_ (1994) Familia: crisis y después..., en: "Vivir en familia", Buenos Aires, Losada.
  - JEPPESEN, Ingrid (1997) La evolución de la matrícula de ingresantes a la Universidad Nacional de Luján discriminada por carrera y sexo, Monografía de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Dirección: Palermo, Alicia Itatí, UNLu.
  - JICK Todd (1979) Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action, Administrative science quarterly, vol. 234.
  - JORY, Brian (2003) Family Relationships, en: *International Encyclopedia of Marriage and Family Volume II*, USA, Macmillan Reference.
  - KANAPA, Jean (1962) La doctrina social de la iglesia, Editorial Diáspora.
  - KAPLAN, T. (1990) Conciencia femenina y acción colectiva, en: Amelang, James y Nash, M. "Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea", Valencia, Editorial Alfons el Magnanim.
  - KÄPPELI, Anne- Marie (2000) Escenarios del feminismo, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle directores, "Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX", Madrid, Editorial Taurus.
  - KEEVES, John (1993) La unidad de la investigación en educación, Traducción de Sandra Clavero, Ficha Área de Metodología de la investigación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
  - KEIJZER, Benno de (1998) Paternalidad y transición de género, en: Schmukler, Beatriz (coordinadora), "Familias y relaciones de género en transformación", México, The Population Council, EDAMEX.
  - KLEIN, Viola (1965) El carácter femenino, Buenos Aires, Paidós.
  - KISILEVSKY, Marta (1994) Estadísticas básicas de las universidades nacionales, 1982-1992, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
  - \_\_\_\_\_; VELEDA, Cecilia (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación sede Regional Buenos Aires, <http://www.crmariocuevas.s.p.gov.br>.
  - KOBLITZ, Ann Hibner (1993) Perspectivas históricas e interculturales sobre las mujeres en las Matemáticas, en: "Mujer y ciencia. Investigación y Currículo", Puerto Rico, CERCI, UPR.
  - KOHEN, Beatriz (compiladora) (1994) De mujeres y profesiones, Buenos Aires Editorial Letra Buena.
  - KOHN LONCARICA, Alfredo; SÁNCHEZ, Norma Isabel (1992) Médicas del siglo XIX, en: "Revista Historia", N° 48, Buenos Aires.
  - \_\_\_\_\_ (1992) Las primeras médicas latinoamericanas, conferencia pronunciada en el 1° Congreso Iberoamericano de Historia de la Medicina en la ciudad de San Juan de Puerto Rico.

- KOLLANTAI, Alexandra (1982) Mujer, historia y sociedad, Barcelona, Fontamara.
- KORNTERRLLNIK, Irene y JACINTO, Claudia Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy, Argentina, Editorial Losada, S.A.
- KORNBLIT, Ana Lía (1996) Aportes de la Psicología Social a la problemática del trabajo en la sociedad argentina contemporánea, en: Panaia, Marta *"Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario"*, Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PAITE.
- \_\_\_\_\_ y MENDES DIZ, Ana Maria (1993) El profesor acosado, Buenos Aires, Humanitas.
- KOSSOY, Alicia (2003) Triangulación de técnicas de relevamiento: alcances y limitaciones, Buenos Aires, Editorial Proa XXI.
- KOVÁCS, Llona (1998) Trabajo, cualificaciones y aprendizaje a lo largo de la vida. Ilusiones y problemas de la sociedad de la información, en: *"Sociología del Trabajo"* N° 34.
- KREPS, Juanita (1971) Sex in the Marketplace: American Women at Work, USA, The Johns Hopkins Press.
- KROTSCH, Pedro (1993) La universidad Argentina en transición: ¿del estado al mercado?, en: *"Revista Sociedad"*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- \_\_\_\_\_; TENTI FANFANI, Emilio (1993) Universidad y sistemas productivos: autonomía y cooperación, en: Tenti Fanfani, Emilio (compilador) *"Universidad y empresa"*, Miño y Dávila- CIEPP, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2003 a) Universidad cautiva, Buenos Aires, Al Margen Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2003 b) Miradas de la universidad, Buenos Aires, Al Margen Ediciones.
- LAGRAVE, Rose Marie (1993) Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo. XX, en: *"Historia de las mujeres. El siglo XX. La nueva mujer"*, Madrid, Taurus.
- LAGUNAS, Cecilia (1998 a) Abadesas y clérigos. Poder, religiosidad y sexualidad en el monacato español SIGLO (X- XV), Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional del Comahue.
- \_\_\_\_\_ (1998 b) Las mujeres miran a las mujeres: Aportes para un estudio de los antecedentes de la historia de las mujeres en Argentina, en: Revista *"Zona Franca"*, Año V- N° 6, Octubre, Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre la Mujer, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- \_\_\_\_\_; PALERMO, Alicia Itatí; NEGRI, Griselda (2003) Acerca de la relación socioprofesional de varones y mujeres en la Universidad Nacional de Luján, en: *"Revista La Aljaba"*, Universidades Nacionales del Comahue, de la Pampa y de Luján.
- LAMPHERE, Louise (1974) Strategies, Cooperation, and Conflict Among Women in Domestic Groups, en: Rosaldo, Michelle Zimbalist y Lamphere, Louise, *"Woman Culture & Society"*, Stanford University Press.
- LARGUIA, Isabel; DU MOULIN, John (1988) La mujer nueva. Teoría y práctica de su emancipación, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- LARSON, Magali (1977) The Rise of Professionalism: A Sociological Análisis, University of California Press, Berkeley y Los Angeles.
- LAVRIN, Asunción (1981) Women in Latin American History, History Teacher 14: 387-400.
- LEFAUCHER, Nadine (1993) Maternidad, familia y estado, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) *"Historia de las mujeres. El siglo XX. La nueva mujer"*, Madrid, Editorial Taurus.
- LEMOINE, Walewska (1986) La mujer y el conocimiento científico, en: *"Revista Latinoamericana de Historia de las ciencias y la tecnología"*, México, CONACYT.

- \_\_\_\_\_ (1994) Perspectivas históricas sobre la mujer y la Ciencia, en: "*Mujer y Ciencia. Investigación y Currículo*", Puerto Rico, CERCI, UPR.
- LENARDUZZI, Zulma; VALLEJOS, Adriana (1996) Mujeres, feminismo y género en la producción del conocimiento científico, en: "*Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*" N° 12, año VII, Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- LEVI STRAUSS, Claude (1976) Polémica sobre el origen y universalidad de la familia, España, Anagrama.
- LICHTENBERGER, Yves (2000) Competencia y calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación, Buenos Aires, PIETTE; CONICET.
- LIONETTI, Lucía (2005) Las no ciudadanas en la plaza pública. Voces y acciones de educadoras, escritoras y militantes, en: Pérez Cantó, Pilar; Bandieri, Susana (compiladoras) "*Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas 1700- 1943*", Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- LLOMOVATTE, Silvia (1986) Adolescentes trabajadores: su vida, escuela y trabajo, Buenos Aires, FLACSO, Documento de Trabajo N° 47.
- LONGINO, Helen (1993) Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science, en: Alcoff, Linda and Potter, Elizabeth (ed.) "*Feminist Epistemologies*", New York, Routledge, Reimpreso en: Keller y Longino, "*Feminism and Science*", traducción española: Sujetos, Poder y Conocimiento: Descripción y Prescripción en las filosofías feministas de la ciencia, en: "*Feminaria*", año XI, N° 21, junio 1998.
- LÓPEZ, Elvira (1901) El movimiento feminista. Tesis, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Imprenta Mariano Moreno.
- LYOTARD, Jean François (1984) The post-modern condition: A report on Knowledge, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- MAFFÍA, Diana (1992) La increíble y triste historia de la naturaleza femenina según la filosofía y la ciencia desalmada, en: "*Revista Propuesta educativa*", año 4, n° 7, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_; KUSCHNIR, Clara (1994) Capacitación política para mujeres: Género y cambio social en la Argentina actual, Buenos Aires, Feminaria Editora.
- \_\_\_\_\_ (1997) Género y ciencia en la Argentina. En: *Mujeres de los 90. Vol. II*. Centro Municipal de la mujer de Vicente López.
- \_\_\_\_\_ (1999) Género, subjetividad y conocimiento. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- \_\_\_\_\_; RIETTI, Sara (2002) Ciencia y Política, un vínculo necesario, en: "*Perspectivas*" N° 25, Chile, Isis Internacional.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen (1996), ¿Extrañas en el paraíso? Mujeres en las ciencias físico- químicas en la España de principios del XX, en: "*Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*", Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- MAGLIE, Graciela; GARCÍA FRINCHABOY, Mónica (1988) Situación educativa de las mujeres en Argentina, Argentina, Subsecretaría de la Mujer de la Nación UNICEF.
- MAGRASSI, Guillermo ROCCA, Manuel (1990) La "historia de vida", Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- MALGESINI, Graciela (2000) Las mujeres en la construcción de Argentina en el siglo XIX, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- MARDONES, José María (1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Barcelona, Anthropos.



- MARINCEVIC, Juan; GUYOT, Violeta (2000) La cuestión de la educación de la mujer en D. F. Sarmiento. Entre lo privado y lo público, en: "*Alternativas. Historia y Prácticas pedagógicas*", Publicación Internacional del LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, Año III, N° 3, San Luis, Argentina.
- MARSHALL, T. H (1939) The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy, Canadian journal of Economics and Political Science.
- MARTÍN, Diana; MIRALLES Glenda (2001) "Ser mujer", "ser varón". La elección de carreras universitarias desde una perspectiva de género. Ponencia presentada en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Comahue.
- MARTINEZ LÓPEZ, Cándida (editora) (1995) Feminismo, Ciencia y Transformación Social, Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- MARTINO, Giulio; BRUZZESE, Marina (2000) Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento, Madrid, Ediciones Cátedra, Feminismos.
- MARX, Carlos (1978) Textos sobre educación y enseñanza, compilación de textos, Madrid, Alberto Corazón Editor.
- MAXWELL, Joseph (1996) Qualitative Research Design. An Interactive Approach, Sage Publications, Traducción Alicia Itatí Palermo.
- MAYEUR, Françoise (2000) La educación de las niñas: El modelo laico, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- MEAD, Margaret (1978) Sexo y temperamento en las sociedades primitivas, LAIA, Barcelona.
- MESSING, Karen (directora) (2002) El trabajo de las mujeres. comprender para transformar, Madrid, Los libros de la Cararata.
- MIGNONE, Emilio (1992) Universidad Nacional de Luján: Origen y evolución, Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria, UNLu.
- MILLS, Wright (1959) The sociological imagination, New York, Grove press.
- MITCHEL, Julliet (1975) Psicoanálisis y feminismo, Barcelona, Anagrama.
- MOEBIUS, Pablo (1987) Inferioridad de la mujer .La deficiencia mental fisiológica de la mujer, Buenos Aires, Tor N° 80.
- MOLLIS, Marcela (2001) La Universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- MONTECINO, Sonia y LORETO, Rebolledo (1996) De la mujer al género: implicancias académicas y teóricas *En Mujer y Género. Nuevos saberes en las universidades chilenas. Universidad de Chile*.
- MORGADE, Graciela (1997 a) Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870 - 1930, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ (1997 b) La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos", en: Morgade, Graciela (compiladora) "*Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870- 1930*", Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- MOSCONI, Nicole (1998) Diferencia de sexos y relación con el saber, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Ediciones Novedades Educativas.
- MUNRO, Brenda; MUNRO, Gordon (2003) Family, History of, en: "*International Encyclopedia of Marriage and Family Volume III*", USA, Macmillan Reference.
- MUÑOZ RAZO, Carlos (1998) Cómo elaborar y asesorar una investigación de Tesis, Naucalpan de Juárez, Ed. De México. Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
- NARI, Marcela (1995) ¿Hacemos tabla rasa de la historia de las mujeres?, en: "*Revista Feminaria*", año VIII, n° 14, Buenos Aires.

- NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine (1999) Sexualidad, género y roles sexuales, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2001) Los encuentros y desencuentros de los estudios de mujeres y el movimiento feminista, en: "Revista Mora" N° 7, Octubre. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_; SÁNCHEZ KORROL, Virginia (2004), Mujeres en América Latina y el Caribe, Madrid, Narcea Ediciones.
- NAVILLE, Pierre (1975) Teoría de la orientación profesional, Madrid, Editorial Alianza.
- NECCHI, Silvia y RAIJMAN, Rebeca (1984) Ideas acerca de la división sexual del trabajo social, Mimeo.
- NEFFA, Juan Carlos (1996) Reflexiones acerca del estado del arte en Economía del Trabajo y del Empleo, en: Panaia, Marta (compiladora) "Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario", Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PIETTE.
- NICHOLSON, Linda (compiladora) (1992) Feminismo/ posmodernismo, Buenos Aires, Feminaria Editora.
- NICKY, Le Feuvre. (s/ f) Educación y modelos de género, en: <http://www.helsinki.fi/science/xantiappa/westext/wes213.html>.
- NOVICK, Marta; CATALANO, Ana (1996) La Sociología del Trabajo al encuentro de las relaciones laborales en un marco de incertidumbre, en: Panaia, Marta "Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario", Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PIETTE.
- NUÑO GÓMEZ, Laura (1999) Mujeres: de lo privado a lo público, Madrid, Editorial Tecnos S.A.
- OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI de OBIOLS, Silvia (2001) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media, Buenos Aires, Kapelusz.
- OFFEN, Karen (1991) Definir el feminismo: un análisis histórico comparativo, en: "Historia Social", n° 9.
- \_\_\_\_\_ (2000) European feminisms 1700-1950. A political history, Stanford, California Stanford University Press.
- OLIVEIRA, Orlandina de (1998) Familia y relaciones de género en México, en: Schmukler Beatriz (coordinadora), "Familias y relaciones de género en transformación", México, The Population Council, EDAMEX.
- \_\_\_\_\_; ARIZA, Marina (1999) Un recorrido por los estudios de género en México: consideraciones sobre áreas prioritarias, versión preliminar para discusión, Taller de género y desarrollo, Montevideo, oficina regional para América Latina y el Caribe, CIID/ IDRC.
- \_\_\_\_\_ (2000) Trabajo femenino en América Latina: Un recuento de los principales enfoques analíticos, en: De la Garza Toledo, Enrique (coordinador) "Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo", México, Fondo de Cultura Económica.
- ORTIZ GOMEZ, Teresa y MORENO, Rosa María (1995) La naturalización de lo social. Un análisis epistémico del concepto científico mujer, en: Sanz Rueda; Carmela "Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: Género y Trayectorias profesionales del Profesorado Universitario", Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- \_\_\_\_\_; BECERRA CONDE, Gloria (editoras) (1996) Mujeres de Ciencias. Mujer, Feminismo y Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnológicas, Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- \_\_\_\_\_ (1999) Feminismo, Ciencias Naturales y Biomédica: debates, encuentros y desencuentros, en: "Revista La Aljaba, segunda época", vol. IV, Universidad Nacional de Luján.

- ORTNER, Sherry (1974) Is Female to Male as Nature Is to Culture?, en: Rosaldo, Michelle Zimbalist y Lamphere, Louise, "*Woman Culture & Society*", Stanford University Press.
- OTERO FIGUEROA, Evelyn; RUIZ, Angel (1994) La participación de las mujeres en las Ciencias y la Ingeniería en Puerto Rico, en: "*Mujer y Ciencia. Investigación y currículo*", Puerto Rico, CERCI, UPR.
- OTERO, José (1995 a) Panorama general de las familias mexicanas de fin de siglo, en: López Hernández, G.; Loira Saviñón, C; Cervera, J., "*Familias con futuro. Derecho a una sociedad más justa*", México, Grupo de Educación Popular con Mujeres.
- \_\_\_\_\_ (1995 b) Universidad Nacional de Luján. Boletín Estadístico N° 3. Censo de estudiantes de Universidades Nacionales, Buenos Aires.
- OUTRAM, Dorinda; ABIR-AM, Pnina (1987) Uneasy carrers and intimate lives: Women in Science, 1789-1989 New Brunswick, Rutgers University Press
- PALERMO, Alicia Itatí (1987) Teorías sobre la naturaleza femenina y el rol de la mujer (1859-1950), Mimeo.
- \_\_\_\_\_; (1994) Socialización de género en la escuela primaria, en: Chapp, María y Palermo, Alicia Itatí "*Autoridad y Roles sexuales en la escuela y en la familia*" Buenos Aires, CEAL.
- \_\_\_\_\_; COLOMBO, Graciela (1994) Madres de sectores populares y escuela, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_; CHAPP, María (1994) Autoridad y roles sexuales en la familia y en la escuela, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_ (1998) La participación de las mujeres en la universidad, en: "*Revista La Aljaba*", Universidades Nacionales de Luján, del Comahue y de La Pampa. Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2000) Mujeres y varones ¿una historia común? "*Revista la Aljaba, segunda época*" vol. 5, Revista de Estudios de la Mujer de las Universidades Nacionales de La Pampa, el Comahue y Luján.
- \_\_\_\_\_; GRINBERG, Silvia (2000) Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. En Revista Educere. Año 4, N° 11, Universidad de Los Andes, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (2001 a) La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones, en: "*Revista Alternativas*", Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2001 b) La situación de la mujer en Carlos Marx, en: "*El Farral. Revista del Centro de Estudios para la Sociedad, la Educación, y la Cultura*", vol. 1, nro. 0, Buenos Aires, CESEC.
- \_\_\_\_\_ (2001 c) Women, university and power in Argentine, en Kozuh, Boris; Kozlkowka, A. (editores) "*The Quality of Education in the light of educational challenges and tendencies of the third millennium*", University of Lujan; Pedagogical University of Czestochowa and University of Lubjana, Poland.
- \_\_\_\_\_ (2003 a) Argentine families; En: Ponzetti, Jim "*International Enciclopedy of Marriage and Families*", Ediciones Thomson Gale, Nueva York.
- \_\_\_\_\_ (2003 b) Concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de Buenos Aires, en: "*Pensamiento feminista*", Córdoba, CEN Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2003 c) The Role of the Researcher in Cualitative Reaserch: International Scientific Conference, en Kozuh, Boris.; Kozlkowka, A. y Palermo Alicia Itatí (editores) "*The Relationship between Theory and Method in Educational Research*", University of Lujan, Pedagogical University of Czestochowa and University of Lubjana, Poland.
- \_\_\_\_\_ (2004) La heterogeneidad de las familias al inicio del tercer milenio, Córdoba, en: "*Pensamiento feminista II*", CEN Ediciones.

- \_\_\_\_\_; (2004) La profesionalización de mujeres y varones: el ingreso a una carrera universitaria. Informe final. Universidad Nacional de Luján.
- \_\_\_\_\_; (2005) La profesionalización de las mujeres y varones: egresando de la universidad. Informe de avance. Universidad Nacional de Luján.
- PANAIÁ, Marta (1996) Introducción: Un estado de la cuestión sobre trabajo y empleo, en *"Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario"*, Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PIETTE.
- \_\_\_\_\_ y otros (2003) Modelos de inserción profesional y proyecto de carrera de los ingenieros tecnológicos en Argentina, Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación superior en el siglo XXI, San Luis.
- PANTELIDES, Alejandra; GELSTEIN, Rosa; INFESTA DOMINGUEZ, Graciela (1995) Imágenes de género y conducta reproductiva en la adolescencia, Cuaderno del CENEP n° 51, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población (CENEP).
- PARKER, Richard; GAGNON, JOHN (1995) Conceiving Sexuality, Routledge, New York and London.
- PARKIN, Frank (1984) El cierre social como exclusión, en: *"Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa"*, Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- PASSERON, Jean Claude (1983) La teoría de la reproducción como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna, en: *"Estudios sociológicos"*, Vol.1, N° 3, Francia.
- PATEMAN, Carole (1991) A new democratic theory? Political science, the public and the private, Department of Political Science, University of California, Los Angeles.
- PEFFER, Michael y otros (1993) Participación de la mujer en la formación técnica y profesional, CONET, CINTERFOR-OIT, OEA, Buenos Aires.
- PEREZ CAVANA, María Luisa (1995) Una década de epistemología feminista: objetivos, logros, paradojas, retos, en: Sanz Rueda, Carmela: *"Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: Género y Trayectorias profesionales del Profesorado Universitario"*, Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- PERROT, Michelle (2000) Salir, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) *"Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX"*, Madrid, Editorial Taurus.
- PIÑÓN, Francisco (2000) Filosofía y nueva cultura. Reflexiones para una época en transición, en: [www.difusioncultural.uam.mx/revista/oct2000/pinon.html](http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/oct2000/pinon.html).
- PODESTÁ, Ricardo (2002) El protagonismo de la mujer en la educación argentina, en: *"El Fanal. Revista del Centro de Estudios para la Sociedad, la Educación y la Cultura"*, Buenos Aires, CESEC.
- POPEWITZ, Thomas (1988) Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual, Madrid, Mondodari.
- PRAVAZ, Susana (1992) Serás lo que debas ser o si no no serás nada: el trabajo como mandato, en: Kohen, Beatriz (compiladora) *"... De mujeres y profesiones..."*, Buenos Aires, Ediciones Letra Buena.
- PROUDHON, Pedro (1985) Filosofía del Matrimonio, Buenos Aires, Tor N° 59
- RAMA, Germán (1987) Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Kapelusz.
- RESS, Teresa (1998) Mainstreaming Equality in the European Union, Londres, Routledge.
- RIBERO, Darcy (1971) La Universidad Latinoamericana, Santiago de Chile, Editorial Universitaria S. A.
- RIETTE, Sara y MAFFIA, Diana (2002) Ciencia y política. Un vínculo necesario, en: *"Perspectivas"*, nro. 25, Isis Internacional.

- RÍOS BURGA, Rodolfo Jaime (2001) La sociología en San Marcos. Hacia una revolución teórica del quehacer sociológico, Lima, Rodolfo Jaime Ríos Burga editor.
- RIQUELME, Graciela; FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia (1990) La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio – trabajo y las expectativas sobre la vida profesional, Cuadernos de Investigación N° 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- \_\_\_\_\_ (1991 a) Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: Abordaje teórico conceptual, “Cuaderno de Investigación N° 8”, IICE, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- \_\_\_\_\_ (1991 b) Trabajo de jóvenes universitarios: ¿búsqueda de experiencia o empleo precario?, en: “Revista Estudios del trabajo”, n° 2, ASET, julio- diciembre.
- \_\_\_\_\_ (1996) La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del Trabajo en la Argentina, en: Panaia, Marta “Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario”, Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PIETTE.
- \_\_\_\_\_ (2001) Efectos distributivos del gasto público en educación en los 90. La educación secundaria y la educación técnica de los jóvenes en la Argentina, Tesis de doctorado, Director: Dr. Martín Carnoy; Co director: Dr. Luis Beccaria, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros (2002) El fraude de la igualdad, Buenos Aires, Librería de las Mujeres.
- ROBLES SAN JUAN, Victoria y ANGUITA MARTINEZ, Rocío (1995) La Universidad española desde la perspectiva de la incorporación de los alumnos: el pasado y presente de una desigualdad de género, en: Sanz Rueda, Carmela “Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: Género y Trayectorias profesionales del Profesorado Universitario”, Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- ROBOWTAN, Sheila (1980) La mujer ignorada por la historia, Bogotá, Co edición Pluma Debate.
- ROCKWELL, Elsie (2000) La dinámica cultural en la escuela, Buenos Aires, Secretaría de publicaciones del Centro de estudiantes de Filosofía y Letras, UBA.
- RODRÍGUEZ de FRAGA, Abel (1996) La incorporación de un área tecnológica a la educación general, en: “Revista Propuesta educativa”, año 7, n° 15, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- RODRÍGUEZ GALDO, María José (2000) Introducción, en: Duby, Georges; Perrot, Michelle (directores) “Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX”, Madrid, Editorial Taurus.
- RODRÍGUEZ GILES, Estela (1990) La mujer y la carrera de ingeniería: Un estudio comparativo de alumnos varones y mujeres ingresantes a las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, Proyecto de investigación, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ingeniería.
- \_\_\_\_\_; COLOMBO MAC GUIRE, Graciela; DELGADO, Virginia (1990) La mujer y la carrera de Ingeniería, Informe final, Universidad Nacional de La Plata, Centro de Estudios de la Mujer.
- \_\_\_\_\_ (1994) La mujer y la carrera de Ingeniería. Un estudio comparativo de alumnos varones y mujeres ingresantes a las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, en Rodríguez Giles, Estela; Gracichinsky, Yudit “Mujeres, trabajo y salud en la era tecnológica”, Buenos Aires, Grupo Editor de América Latina.
- RODRIGUEZ, Josep Y GUILLEN, Mauro (1992) Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea, Madrid, REIS.

- RODRÍGUEZ, Martín Manuel (2000) Economía de la población y capital humano, en: Fundación Juan March, Madrid, Boletín informativo n° 298.
- ROJAS, Eduardo; PROIETTI, Ana (1996) La Sociología del Trabajo en América latina: una crítica al paradigma politicista, en: Panaia, Marta "Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario", Buenos Aires, Editorial EUDEBA, PIETTE.
- ROSALDO, Michelle Zimbalist y LAMPHERE, Louise (1974 a) Woman, culture & society, Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1974 b) Introduction, en: Rosaldo, Michelle Zimbalist y Lamphere, Louise, "Woman Culture & Society", Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1974) Woman, Culture and Society: A Theoretical Overview, en: Rosaldo, Michelle Zimbalist y Lamphere, Louise, "Woman Culture & Society", Stanford University Press.
- ROSSI, Oscar Daniel (2003) La transformación del campo profesional y las nuevas demandas de formación de los ingenieros agrónomos, ponencia presentada en las III Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Argentina de la crisis, nuevos actores y el rol de los intelectuales.
- ROZENBLATT, Patrik (1999) El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía y poder, Buenos Aires, PIETTE CONICET.
- RUBIO, Ester y SALAS, Begoña, S. (s/ f) El sexismo en la enseñanza. Las jornadas de educación no sexista. Ministerio de Educación y Ciencia (Colección "Documentos y propuestas de trabajo"). Madrid.
- SALLES, Vania; TUIRÁN, Rodolfo (1998) Cambios demográficos y socioculturales: familias contemporáneas en México, en: Schmukler Beatriz (coordinadora), "Familias y relaciones de género en transformación", México, The Population Council, EDAMEX.
- SÁNCHEZ KORROL, Virginia; NAVARRO, Marysa (2004) Mujeres en América Latina y el Caribe, Narcea, Madrid, España.
- SANTA CRUZ, María Isabel; BACH, Ana María; FEMENIAS, María Luisa; GIANELLA, Alicia; ROULET, Margarita (1994) Mujeres y Filosofía (Tomos I y II). Teoría filosófica de Género, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SAUTU Ruth (1979) Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en la República Argentina, Centro de estudios de población Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2001) Las formas abiertas y sutiles de la violencia, Ponencia XXIII Congreso Internacional de Latin American Studies Association, Washington D.C.
- SCHMUKLER, Beatriz (1986 a) El vínculo investigadora investigada, sujeto objeto o sujeto sujeto, Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (1986 b) Las estrategias de negociación de las madres en familias populares, Buenos Aires, FLACSO.
- SCHMUKLER, Beatriz Coordinadora (1999) Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentes en América Latina y el Caribe, México, Population Council, Edamex.
- SCHÖN, Donald, (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Ediciones Paidós.
- SCHUSTER, Félix Gustavo (1982) Explicación y predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales, Argentina, CLACSO.
- SCOTT Joan y otros (1993) De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales, Estudio preliminar y selección de textos: Cangiano, María Cecilia; Dubois, Lindsay, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

- \_\_\_\_\_ (1999) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, Marysa; Stimpson, Caharine : "*Sexualidad, género y roles sexuales*", Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, México.
- \_\_\_\_\_ (2000) La mujer trabajadora en el siglo XIX, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- SHORTER, Edward (1977) El nacimiento de la familia moderna. Buenos Aires, Crea.
- SILVEIRA, Sara (s/f) Desafíos y estrategias para la formación profesional de la mujer en el marco de los procesos de reconversión productiva y cambios tecnológicos en América Latina. Mimeo.
- SIMEONE, Ángela (1987) Academic women. Working towards equality. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, INC.
- SIMÓN PALMER, María del Carmen (2000) Mujeres rebeldes, en Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- SIMPSON, Richard.; SIMPSON, Ida (1969). Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones, en: Etzioni, A. "*The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workes*", N.Y, Free.
- SIRVENT, María Teresa (1998) El proceso de investigación social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1999 a) Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- \_\_\_\_\_ (1999 b) El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- \_\_\_\_\_ (1999 c) Los diferentes modos de operar en investigación social. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- \_\_\_\_\_ (1999 d) Problemática actual de la investigación educativa. Ateneo del IICE.
- SLEDZIEWSKI, Elizabeth (2000) Revolución Francesa. El giro, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle (directores) "*Historia de las mujeres. Tomo 4, El siglo XIX*", Madrid, Editorial Taurus.
- SOKOLOFF, Natalie (1980) Between Money and Love. The Dialectics and Market Work, New York, Praeger Publishers
- SOLARI, Manuel (1995) Historia de la educación Argentina, Buenos Aires, Editorial Paidós, S.A.I.C.F.
- SOLSONA, Nuria; ALEMANY, Carmen (1996) Estudiantes hoy, científicas del futuro, en: "*Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*", Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer.
- \_\_\_\_\_; TOMÉ, Empar Ágora del saber de las mujeres y otros conocimientos, Mimeo.
- SONNET, Martine (2000) La educación de una joven, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle "*Historia de las mujeres. Tomo 3. Del Renacimiento a la Edad Moderna*", Madrid, Editorial Taurus.
- SPENCER, Hebert (1896) El origen de las profesiones en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- STAKE, Robert (1998) Investigación con estudio de casos, Madrid, Ediciones Morata

- STRAUSS, Anselm; CORBAIN Juliet (1991) Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques, Sage Publications, The international Publishers, Newbury park, London, New Delhi.
- \_\_\_\_\_ (1999) Conceptos básicos de la investigación cualitativa, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- STROMQUIST, Nelly (1998) Familias en surgimiento y democratización en las relaciones de género, en: Schukler Beatriz (coordinadora), "*Familias y relaciones de género en transformación*", México, The Population Council, EDAMEX.
- SUAREZ, Teresa; CÁNAVES, Elena (2000 a) Inserción laboral generizada en la profesión Ingeniería Agronómica. Su vinculación con la vida familiar, Ponencia en 3º Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Buenos Aires
- \_\_\_\_\_ (2000 b) La Ingeniería Agronómica. Mediciones culturales en el desempeño como profesión liberal y en el ámbito público, Mimeo.
- SUBIRATS, Marina (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, en: "*Revista Iberoamericana de Educación*", Número 6, Género y Educación.
- \_\_\_\_\_ (1998) La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación, en: "*Serie Mujer y Desarrollo*", Santiago de Chile, Naciones Unidas
- \_\_\_\_\_; BRULLET, Cristina (1989) Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta, Ministerio de Educación, España.
- SULLEROT, Evelyn (1970) Historia y Sociología del Trabajo femenino, Madrid, Península.
- TAX, Meredith (1980) The Rising of the women, USA, Monthly Reviuw Press.
- TAYLOR, Steve y BOGDAN, R.obert(1986) Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de los significados, Buenos Aires, Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos (1982) Educación y sociedad en Argentina, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_ (1987) El desafío educativo, Buenos Aires, Grupo London, New Delhi.
- \_\_\_\_\_; BLUMENTHAL, Hans (1986) La juventud universitaria en América Latina, Venezuela, CRESALC, ILDIS.
- TENTI FANFANI, Emilio Y GÓMEZ CAMPO, Víctor (1989) Universidad y profesiones. Crisis y alternativas, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TESTA, Julio (1992) Prediagnóstico de las características cualicuantitativas de la oferta de formación profesional a nivel de las instituciones educativas de carácter nacional, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social PRONATAS.
- \_\_\_\_\_ (1996) Proyecto cambio tecnológico y dinámica de transformación de los perfiles profesionales en la industria química, en: "*Programa de cooperación técnica entre la secretaria de educación de la ciudad de Buenos Aires y el Ceil Piette Conicet*", Agencia Nacional de promoción científica y tecnológica Ceil Piette Conicet, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_; FIGARI, Claudia; DASSO SUFERN, Alejo. (1995) Ocupaciones y profesiones en mutación. Consecuencias y efectos de los cambios tecnológicos y organizacionales en los contenidos de los puestos de trabajo, Buenos Aires, Documento de trabajo CEIL CONICET.
- \_\_\_\_\_; BRODSKY, Patricio; LORENZO, Marcelo; ARAUJO, Alejo y equipo de investigación (1995) Situación ocupacional e inserción laboral de los graduados recientes de la Facultad de Ciencias Sociales. Estudio de Caso 1 : los graduados de Relaciones del Trabajo 1987-1990, Oficina de Publicaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- \_\_\_\_\_; PALERMO, Alicia Itatí (1998) La situación ocupacional y profesional de los egresados de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.



- \_\_\_\_\_, SANCHEZ, Pablo (2003) El enfoque de trayectorias educativas y laborales como una mirada complementaria en el tratamiento de la problemática universitaria. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, San Luis.
- TIRAMONTI, Guillermina y otros (1993) La nueva oferta universitaria, en: "Revista del IICE", año 2, N° 3, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (1995) Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación nacional, en "Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales", Nro 138, vol. 35, Buenos Aires, IDES, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- \_\_\_\_\_ (1996) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. Buenos Aires, En Propuesta Educativa 17.
- TORIBIO, Daniel Eduardo (1999) La evaluación de la estructura académica, Buenos Aires, Mimeo.
- TORRADO, Susana (1993) Procreación en la Argentina. Hechos e ideas, Buenos Aires, Ediciones de La Flor, CEM.
- \_\_\_\_\_ (2003) Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000), Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- TORSTENDAHL, Rolp (1990) Essential properties, strategic aims and historical development: three approaches to theories of professionalism, en: Burrage, Michael y Torstendahl (eds) "Professions in theory and history: Rethinking the study of professions", Sage Publications, Londres y California.
- \_\_\_\_\_ y BURRAGE, Michell. (comp.) (1990) The Formation of profesions: knowledge, State and strategy, Sage, Newbury Park.
- TRUFFER, Isabel Beatriz; TENTOR, Gonzalo (2004) El trabajo familiar en las pequeñas unidades productivas en distintas regiones productivas de Entre Ríos, Entre Ríos, Mimeo.
- TYLER, Lewis.; MOLLIS, Marcela (comp.) (1997) Contemporary higher education. International Issues for twenty- first century, Nueva York y Londres, Garland Publishing.
- ULIVIERI Simonetta (2004) Mujeres profesoras e identidades profesionales. Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de AEIHM (Asociación Española de Investigación en Estudios de Historia de las mujeres) "Mujeres y educación, saberes, prácticas y discursos en historia", Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- VAN HAEGENDOREM, Mieke (1995) Mujeres en la universidad, en: Sanz Rueda, C "Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: Género y Trayectorias profesionales del Profesorado Universitario", Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992) Métodos cualitativos I, Los problemas teórico-epistemológicos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_ (1999 a) Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza, en: "Pobres, pobreza y exclusión social", Buenos Aires, CEIL
- \_\_\_\_\_ (1999 b) La pobreza y el trabajo a la luz de las nuevas formas de conocer, Jornadas de Sociología: El fin del siglo y los dilemas sociales, Serie Postgrado n° 10, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- VASSALLO, Alejandra (2000) Entre el conflicto y la negociación. Los feminismos argentinos en los inicios del Consejo Nacional de Mujeres, 1900-1910, en: F. G. Lozano, Pita, V. S. Ini, M. G. "Historia de las mujeres en la Argentina" Tomo 2, Argentina, Taurus.
- VAZQUEZ, A.; FERNÁNDEZ, R. (1996) La situación de la mujer en la investigación científica en la Argentina: Análisis de la situación en la Universidad de Mar del Plata y en el Conicet, en:

- Ciencia y sociedad en América Latina*. Albornoz, M. Ed; Kreimer, P. Ed; Glavich, Eduardo Ed; Universidad Nac. De Quilmes. Bernal. Buenos. Aires.
- VELEDA, Cecilia (2002) Estrategias individuales y familias en la elección de las instituciones de educación superior, en: "Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina", UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación sede Regional Buenos Aires, <http://www.crmariocuevas.s.p.gov.br>.
  - WAINERMAN, Catalina (1979 a) Educación, familia y participación económica femenina en la Argentina, en: "Desarrollo Económico" n° 72, Vol. 18, IDES, Buenos Aires.
  - \_\_\_\_\_ (1979 b) La mujer y el trabajo en la Argentina desde la perspectiva de la Iglesia Católica, Cuaderno del CENEP N° 16.
  - \_\_\_\_\_; NAVARRO, Marysa (1979) El trabajo de la mujer en la Argentina: Un trabajo preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo XX, Buenos Aires, Cuaderno N° 7 del CENEP.
  - \_\_\_\_\_; RECCHINI DE LATTES, Zulma (1981) El trabajo femenino en el banquillo de los acusados. La medición censal en América Latina, México, Editorial Terra Nova, S.A.
  - \_\_\_\_\_; RAIJMAN, Rebeca (1984) Los libros de lectura de la escuela primaria, un caso de inmutabilidad secular, CENEP N° 32.
  - \_\_\_\_\_; GELDSTEIN, Rosa (1994) Vivir en familia, Buenos Aires, Losada.
  - \_\_\_\_\_; HEREDIA, Mariana (1999) ¿Mamá amasa la masa?. Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
  - \_\_\_\_\_ (compiladora) (2002) Familia, trabajo y género: Un mundo de nuevas relaciones, UNICEF, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
  - \_\_\_\_\_ (2005 a) La vida cotidiana en las nuevas familias ¿una revolución estancada?, Buenos Aires, Lumiere.
  - \_\_\_\_\_ (2005 b) ¿Reproducción o cambio intergeneracional en las prácticas domésticas cotidianas? Acerca de la validez de la información de "protagonistas" y "cronistas" en: "Revista Argentina de Sociología"- año 3- numero 5, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
  - WEBER, Max (1979) Esencias, supuestos y desarrollo de la dominación burocrática, en: "Economía y Sociedad", Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
  - \_\_\_\_\_ (1986) El estamento de los literatos, en: "Ensayo sobre la Sociología de la Religión", Madrid, Editorial Tecnos.
  - WEST, Candace y ZIMMERMAN, Don (1999). Haciendo género. En Navarro, Marysa; Stimpson, Caharine: *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, México.
  - WHITE, James (2003) Family Development Theory, en: "International Encyclopedia of Marriage and Family Volume IV", USA, Macmillan Reference.
  - WILENSKY, Harold (1964) The professionalization of everyone? American Journal of Sociology.
  - WILLIAMS, Christine (1989) Gender differences at work. Women and man in nontraditional occupations, Berkeley, University of California Press.
  - WILLIS, Paul (1977) Learning to labour. Farnborough: Saxon House (Traducción al español) "Aprendiendo a trabajar", Madrid, Akal, 1988.
  - WILMOT, William; BERGSTROM, Mark (2003) Relationship Theories- Self Other Relationships, en: "International Encyclopedia of Marriage and Family Volume IV", USA, Macmillan Reference.
  - WOOD, S., (1995) El debate sobre la descualificación. Nuevas tecnologías y organización del trabajo, en: Finkel, Lucía "La organización social del trabajo", Madrid, Editorial Pirámide.

- WRIGTH MILLS, Charles (1956) White collar: the american middle classes, Oxford University press, Nueva York.
- YANNOULAS, Silvia (1994) Educación: ¿una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930), Buenos Aires, Kapelusz.
- \_\_\_\_\_ (1997) Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930), en: Morgade, Graciela (compiladora) *"Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870- 1930"*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ y VALLEJOS, Alejandra (1998) Elite de mujeres, en: "Revista La Aljaba" Vol. 3, Universidades Nacionales de Luján, del Comahue y de La Pampa.
- YEATMAN, Anna (1992) Una teoría feminista de la diferenciación social, en: Nicholson, Linda (compiladora) *"Feminismo y posmodernismo"*, Buenos Aires, Feminaria Editora.
- YODANIS, Carrie (2003) Marital Relationships (2003) en: *"International Encyclopedia of Marriage and Family Volume IV"*, USA, Macmillan Reference.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas