

El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género¹

François GRAÑA*



Detalle obra sin título,
Paula Rivero

Resumen

A inicios del siglo XX, las universitarias eran un puñado de náufragas en un océano masculino; a fines del siglo ya constituían mayoría abrumadora en casi todas las Universidades occidentales. ¿Deberíamos celebrar el fin de toda discriminación sexista en la educación terciaria? La distribución de la matrícula según orientación disciplinaria nos muestra disparidades camufladas bajo las cifras globales. Dos de cada tres estudiantes de la Universidad pública uruguaya son mujeres; esto no ha impedido la persistencia de la histórica diferenciación entre carreras “masculinas” y “femeninas”. Pero es claro que ya nada es lo que era, y todo indica un proceso irreversible en la feminización de todas las carreras universitarias. En este artículo examinaremos las tendencias señaladas por las cifras de la matrícula universitaria a lo largo de las tres largas décadas que separan los censos de 1974 y 2007.

Palabras clave: Universidad, feminización, carreras “masculinas” y “femeninas”.

Women's assault on male university degrees, change and continuity in gender discrimination

Abstract

At the beginning of the XX century, female students at universities were absolute minority; at the end of the century they already constituted an overwhelmingly majority in almost all Western Universities. Should we celebrate the end of any sexist discrimination in tertiary education? Enrolment according to disciplinary orientation shows disparities disguised under the overall figure. Two out three students at the public Uruguayan University are women; this has not prevented the persistence of a historic differentiation between “masculine” and “female” disciplines. But it is clear that things changed, and everything suggests an irreversible feminization process of all careers in universities. We will here examine the trends revealed by enrolment figures over the three decades separating the 1974 and 2007 censuses.

Key words: University, feminization, “masculine” and “female” disciplines.

En sus inicios, las Universidades eran instituciones exclusivamente masculinas. A mediados del siglo XVII, la Universidad alemana de Utrecht autorizaba el ingreso de Anna Maria von Shuurman, aunque con una condición: durante el tiempo de aula debía permanecer encerrada “en un cuarto de madera colocado dentro de la misma aula universitaria, separado por una pared de madera en la que se habían practicado unos agujeros” (de Laurentis 2000:12-13). En esos mismos años (1678), la noble veneciana Elena Lucrezia Cornaro era la primer mujer en obtener un doctorado. Se trataba por cierto de alguien muy particular: su familia había dado tres papas y ocho cardenales a la Iglesia Católica y una reina a la isla de Chipre. Pero era además una persona de excepcional erudición: a los veintiséis años sabía cantar, interpretar y componer música; también hablaba y traducía cuatro lenguas modernas y cinco lenguas clásicas, y ya había participado en *disputatio*s académicas donde intervenían renombrados científicos de toda Europa. En el siglo XX las mujeres irrumpían masivamente en la educación secundaria, y a fines del siglo ya eran mayoritarias en las universidades occidentales. A más de tres siglos de la solitaria osadía de Elena Lucrezia, las mujeres han alcanzado y superado la

* Licenciado y Magister en Sociología por la Facultad de Cs. Sociales (UdelaR), Doctorando por la Universidad “Jean Moulin” (Lyon) y la FCS, investigador y docente de la U. de la República, Montevideo, Uruguay. Responsable de la línea de investigación “Constitución y reproducción de los estereotipos de género en el aula” desarrollada en el Área de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
francois0851@gmail.com



“La virgen de la palangana”, tinta
José Flórez Nale

paridad en la Enseñanza superior, acceden a *todas* las carreras universitarias, y en promedio son mejores estudiantes en *todas* las asignaturas. Si nos quedáramos con estos datos globales, deberíamos concluir que la discriminación sexista en la Universidad es cosa de un pasado lejano. Más aun, todo apunta hacia un proceso acelerado de “feminización” de las titulaciones universitarias y su correlato: la disminución relativa de profesionales universitarios hombres.

En nuestra hipótesis, estos grandes números indican tendencias indiscutibles, pero encubren la reproducción de disparidades. Tomaremos por caso ilustrativo lo sucedido en la Universidad pública del Uruguay (Udelar), donde dos de cada tres estudiantes son mujeres; ello no impide la persistencia de carreras netamente “femeninas” y “masculinas”.

Inciaremos la exposición que sigue, enunciando las grandes líneas del marco teórico-conceptual de este trabajo, con arreglo a cinco dimensiones de la socialización que –a nuestro juicio– asisten a la “construcción” de modelos de comportamiento diferenciados: i) el aprendizaje de género en la primera infancia: de la familia al pre-escolar; ii) la continuación en el ciclo escolar de dicho aprendizaje, solapado bajo la filosofía

igualitarista dominante en las instituciones pedagógicas modernas; iii) las paradojas de la intervención docente en la elaboración de comportamientos e inclinaciones sesgadas por el género; iv) la invisibilización femenina en la historia de las ciencias, y el androcentrismo de la racionalidad occidental; v) las conductas anticipatorias de las estudiantes, atribuibles a una baja autoestima de sus capacidades. Luego, examinaremos el caso de la Universidad de la República procurando hurgar tras los números de la distribución de la matrícula por Facultad y por género, las tendencias antes anunciadas, aventurando algunas líneas explicativas y conclusiones².

Del sexo al género: aprender a ser varón o nena

Es en los primeros años de socialización familiar que se constituyen nuestras identidades personales en sus rasgos más duraderos. El género es una dimensión inseparable de nuestra “identidad total”: nos pensamos a nosotros mismos y a los demás en tanto varones y mujeres, y esto desde que accedemos a la conciencia. La antropóloga Susana Rostagnol lo ha expresado muy bien:

El proceso de aprendizaje de los modelos de género se caracteriza por su invisibilidad: cuando aprendemos a hablar o a caminar, creemos que sólo estamos aprendiendo eso, pero estamos, además, aprendiendo a hacerlo como hombres o mujeres. Luego, estos comportamientos masculinos y femeninos nos parecen ‘naturales’ (Rostagnol 1993:2)

Las identidades de género se estructuran en la interacción con nuestros tutores. Ya desde la cuna somos tratados siguiendo los códigos precisos de la socialización diferenciada según sexo: el color de nuestra primera ropa, el tipo de contacto físico del que somos objeto, los tonos de voz que se nos dedica, etc. El género es un complejo haz de conductas, orientaciones de carácter, posturas corporales, actitudes y preferencias, que aprehendemos por las vías multiformes de la experiencia de vida. Así incorporado a nuestra identidad, se fusiona con el sexo biológico constituyendo con éste una unidad muy difícil de discernir en nuestra conciencia. El género (social, aprendido) se nos presenta a nuestra autopercepción como si fuera inseparable del sexo (biológico, heredado).

Los varones y las niñas que ingresan a la escuela son ya portadores de comportamientos y actitudes nítidamente generizados.

La escolarización obligatoria, laica e igualitarista ha constituido un paso de gigante en la democratización de los géneros. El siglo de las luces y la posterior transformación revolucionaria de las sociedades occidentales impartía una filosofía educativa declaradamente sexista, en base a un modelo pedagógico exclusivamente masculino. La lógica patriarcal arraiga hondamente en la modernidad. Para Rousseau, la naturaleza ha creado distintos a hombres y mujeres, Emilio deberá ser educado para convertirse en un sujeto autónomo con criterios propios, en tanto Sofía, dependiente y débil, deberá aprender a servir al hombre: "Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo. Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público." (Molina Petit 1994:23). Pero este enfoque segregacionista de los géneros entraría en conflicto con otra herencia fuerte de las luces de la modernidad: la noción de la igualdad de todos y todas ante la ley. Este conflicto da lugar a la concepción educativa democrática, igualitaria y obligatoria con vistas a la formación de ciudadanos y ciudadanas, que instituye la no discriminación formal por razones de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación.

Por otra parte, el igualitarismo de la escuela moderna libera al sistema educativo de toda responsabilidad sobre las diferencias en las posiciones sociales alcanzadas luego por los individuos. En la medida en que todos reciben idéntica educación, las desigualdades en el aprendizaje serán atribuidas a "diferencias naturales" de aptitudes y capacidades, o en el mejor de los casos, a condiciones individuales que nada tienen que ver con un trato discriminatorio según clase, etnia, religión ni género (Subirats y Brullet 1988:14-19; cfr. Burin 1998:291). Numerosas investigaciones con perspectiva de género muestran la persistencia de "divisiones socio-sexuales del saber" camufladas bajo esa filosofía igualitarista. Dichas divisiones se reproducen tanto en los textos escolares con los que pequeños y pequeñas aprenden su mundo, como en la propia modalidad y contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Mosconi 1998:38-39). Es que el logro de la equidad en el terreno educativo, significa mucho más que la mera igualación en número de mujeres y



"Indio ranquel"
El Santi Rodríguez

varones, así como de pobres y ricos, o negros y blancos, etc.: habrá que preguntarse ahora

cómo son tratados cada uno de estos grupos por el mismo sistema educativo, qué aprenden en la escuela sobre su propia realidad, su historia y cultura... (Bonder 1996:32).

La diferenciación de género en el porte de la vestimenta, el uso del espacio, los comportamientos entre pares, etc., se presenta como "ya dado" a la percepción de las maestras que reciben a niños y niñas en el pre-escolar. Cuando ingresan al pre-escolar, las nenas y los varones ya han internalizado actitudes y conductas marcadamente diferenciadas. Esto alienta la sensación en maestras y maestros, de que "ya eran lo que son, mi intervención como docente no ha podido influir en nada". Sin embargo, los estudios de género ponen en evidencia padrones sexistas en la socialización escolar que operan con una gran fuerza inercial en la reproducción futura de comportamientos, expectativas y opciones asociados al género. Una investigación en psicomotricidad señala en sus conclusiones:

...hasta en los momentos que parece que ofrecemos igualdad de oportunidades (espacio, ma-

terial, consigna) no somos neutros, estamos implicados con nuestra historia personal, nuestros prejuicios y valores; sutilmente podemos favorecer o inhibir situaciones no sólo con la palabra sino también con nuestros gestos, miradas, sonrisas y silencios. (Cerutti 1997:66).

También:

“Las expectativas del profesorado, la interacción con el alumnado, los mismos modelos masculino y femenino que reproducen unos y otras, etc., son aspectos ocultos de la vida escolar que tienen, en cambio, una enorme fuerza de definición de los comportamientos de los chicos y de las chicas. (Bonal 1997:23).

Se ha constatado que los varones se hacen más frecuentemente visibles en sus manifestaciones en el aula respecto de las niñas, y

“...al ser más visibles resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado, y consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más” (Torres Santomé 1990, cfr. Bonal 1997:19)

A los varones se les prodiga mayor atención porque presentan más problemas de disciplina, y a ellas se les dirige menos la palabra porque son más discretas. La mayor frecuencia de las intervenciones de los varones –sobre todo en ciencias– lleva a que se les dedique más tiempo en responderles; en contrapartida, las niñas dan mayores pruebas de contracción a la tarea demandada, lo que a menudo es visto por sus docentes como una conducta compensatoria de menores capacidades intelectuales (Duru-Bellat 1996:79-80).

Consideremos ahora el doble efecto de la invisibilidad de las mujeres en la epopeya de la ciencia moderna por una parte, y el cuño androcéntrico de la Razón y sus pretensiones de objetividad y neutralidad por otra. El solapamiento de la presencia y actividad de mujeres en la historia de las ciencias y las artes, no perdona siquiera a muchas de las que han conquistado gran prestigio social. Así por ejemplo, una vasta encuesta aplicada por el Ministerio argentino de Cultura y Educación a escuelas y liceos públicos de Buenos Aires incluía una pregunta acerca del conocimiento de inventores e inventoras; el 97% del alumnado de ambos sexos mencionó a Einstein, Edison y Galileo, una pequeña cantidad aludió a “los esposos Curie” y sólo el 2% nombró específicamente a Marie Curie (Bonder y Morgade

1996). En la cosmología que anima la historia del conocimiento científico, la ciencia se nos muestra como “una práctica viril, activa y racional dirigida hacia el dominio de la ‘madre naturaleza’, considerada pasiva, emocional y carnal” (Bonder 1996:41). El discurso científico con pretensiones de neutralidad que instituye la desigualdad de los géneros ha calado hondamente en la cultura moderna. La ciencia moderna –racional, analítica y neutral– exhibe cualidades nítidamente “masculinas”, en oposición a la subjetividad, intuición e irracionalidad atribuidas a las mujeres.

En estos contextos de aprendizaje largamente sedimentados desde los primeras lecturas escolares³, la elaboración de “modelos” de sabios o de artistas casi exclusivamente masculinos no puede llamar la atención:

...Mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas, las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales. (Subirats 1994:65).

Estos modelos históricos masculinos preparan a las personas que se orientan a la actividad científica, para una aceptación acrítica de la preeminencia de los varones en casi todos los órdenes del saber.

Una amplia encuesta realizada recientemente en el sistema educativo francés muestra que las estudiantes exitosas atribuyen sus buenas calificaciones al trabajo empeñoso antes que a sus capacidades; los varones exitosos, en cambio, entienden que sus logros se deben a su mayor capacidad. Simétricamente, ellas perciben sus fracasos como el resultado de “menores aptitudes”⁴, son más inseguras y pesimistas en vísperas de exámenes, toman más estimulantes y anti-depresivos, declaran experimentar dificultades de organización en el estudio, y en general, se muestran menos confiadas que ellos respecto de su futuro profesional. De este modo, una auto-percepción devaluada neutraliza en parte las buenas performances alcanzadas por las estudiantes. Esta auto-inferiorización es congruente con la mayor inclinación femenina por profesiones de estatus social inferior; se anticiparían de este modo a las dificultades de inserción profesional que tienden

a adjudicar a sus menores capacidades y aptitudes (Erllich 2001). Conclusiones muy similares se desprenden de una encuesta del Ministerio de Cultura y Educación en Buenos Aires a alumnos del último grado escolar de catorce establecimientos públicos, y del último año del ciclo secundario de tres establecimientos privados. Las alumnas atribuyen las dificultades en matemáticas a su falta de capacidad personal en una proporción considerablemente mayor que los varones; y tanto ellas como ellos perciben que el principal recurso puesto en juego por los varones es “la inteligencia” y el de las mujeres “la aplicación y el estudio” (Bonder y Morgade 1996).

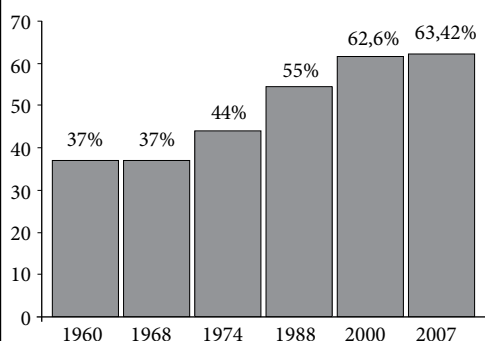
Veamos ahora si estas grandes tendencias pueden ser respaldadas empíricamente en los números del proceso de feminización de la enseñanza universitaria, tomando por caso lo que ha ocurrido en las últimas décadas en la Universidad de la República del Uruguay.

El caso de la Universidad de la República en el Uruguay: los grandes números de la feminización

Los censos universitarios estudiantiles de 1960 y 1968 en Uruguay indican que a lo largo de esa década el porcentaje de mujeres se mantuvo incambiado, situándose un poco por encima del tercio de la matrícula total (37%). En 1974 las universitarias alcanzaban ya el 44%. Catorce años después (1988) ellas sobrepasaban a los varones alcanzando el 55% del total. El censo de 1999 muestra que de los 70.156 estudiantes universitarios, 43.926 eran mujeres, sea el 62,6%: casi dos de cada tres. El censo del año 2007 (63,42%) indica por primera vez en tres décadas una detención del proceso de feminización (o un incremento insignificante; veremos más adelante que este dato global nos reserva alguna sorpresa).

En primer lugar, rompe los ojos un aumento sostenido del ingreso femenino a la Universidad en los últimos 30 años del siglo XX. A inicios del nuevo milenio, la tendencia parece haberse frenado; en los grandes números de la matrícula, las mujeres casi duplican a los varones desde hace aproximadamente una década. Dicho de otro modo, desde fines de los 60 crece incesantemente la cantidad de egresadas del ciclo secundario que decide iniciar una carrera universitaria. En las tres décadas transcurridas entre fines de los 60 y fines de los 90, las mujeres pasaban de uno a dos tercios de la matrícula universitaria. No es

CUADRO 1. Progresión de la matrícula femenina global en la Universidad de la República (Uruguay), 1960, 1968, 1974, 1988, 2000 y 2007.



Fuentes: Censo Universitario 2007 y 2000, Oficina del Censo: <http://www.rau.edu.uy>; IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991

esto un episodio ni una circunstancia pasajera: los datos señalan una tendencia histórico-social indiscutible. Este incremento continuo de universitarias es un fenómeno social impactante por su carácter sostenido y generalizado en el mundo occidental. Pero si el ingreso a la Universidad nunca estuvo formalmente vedado a las mujeres, ¿por qué esto no sucedió antes? Este nuevo comportamiento de las jóvenes estudiantes, tomadas como colectivo, sólo puede ser atribuible a cambios ocurridos en las percepciones de sus derechos y en sus expectativas de ascenso social. Aun si fuera posible auscultar exhaustivamente cada decisión individual en su contexto de vida, la disparidad de situaciones examinadas de una en una nos devolvería la perplejidad inicial. Es que ninguna conducta colectiva se reduce a una sumatoria de decisiones subjetivas. La ciencia social sólo puede tomar esta multiplicidad de conductas subjetivas como manifestación y no como punto de partida. Procediendo de este modo, la atención ya no se dirige a contextos personales –contingentes e irrepetibles por definición– sino a lo que todos ellos tienen en común. Así, consideraremos este haz de decisiones individuales como hechos sociales o conductas colectivas a analizar en sus conexiones con el metabolismo socio-histórico en el que se manifiestan.

En esta perspectiva analítica, entendemos la feminización universitaria como un fenómeno relacional. Su contexto más inmediato lo constituyen las relaciones entre géneros, y luego, el socio-histórico: las grandes transformaciones ocurridas en el siglo XX en lo concerniente a los roles que la sociedad asigna a hombres y mujeres.

Lo que ha cambiado, es el horizonte social en el que cada una de las bachilleres contemporáneas proyecta su vida. A la conquista de la ciudadanía política reclamada por las sufragistas de los primeros años del siglo pasado, le siguió el acceso masivo al mercado de trabajo y con ello una autonomía económica inimaginable hace apenas unas décadas. Simultáneamente, las mujeres ganaban la posibilidad de disponer libremente de sí mismas; y ello, de la mano de cambios revolucionarios en sus condiciones de vida. En apretada síntesis, dichos cambios son: i) la disminución de la mortalidad infantil y del número promedio de hijos y la generalización de anticonceptivos modernos, han reducido tiempo y energías dedicados a la gestación y crianza; ii) el matrimonio ha dejado de ser el único destino para millones de mujeres, lo que –junto al aumento de los divorcios y separaciones– amplió la capacidad para decidir sobre sus vidas; iii) la separación entre procreación y sexualidad ha alentado la libre disposición de sus cuerpos y la búsqueda del placer como fin en sí, que hasta hace bien poco tiempo era privilegio masculino. Estos cambios no son ni homogéneos ni lineales; las diferencias entre países, culturas, etnias y clases sociales pueden ser muy grandes. Pero globalmente tomados, han abierto las compuertas a una creciente autonomía de las mujeres en todos los aspectos de su existencia. Y, si bien los hombres continúan siendo dominantes en todos los ámbitos de decisión de la vida social, las mujeres han incrementado en mucho su poder de negociación.

En este marco, el incremento en la cantidad de mujeres que deciden emprender una carrera universitaria se nos presenta como un paso más en dirección de una autonomía históricamente creciente. Este fenómeno sugiere al menos dos hechos nuevos: la caída de las barreras androcéntricas que cerraban el paso a las mujeres, y en interconexión con esto, una creciente apertura de las bachilleres a proyectos de vida que incluyen la titulación universitaria. Conforme transcurre la segunda mitad del siglo XX, son más numerosas las jóvenes dispuestas a franquear la barrera invisible de prejuicios y resistencias culturales que bloqueaba su ingreso; en consonancia, dicha barrera

se vuelve más difusa y sobre todo más difícil de justificar. Basta releer los términos en que Comenio se refiere en el siglo XVII a la educación femenina, para apreciar la entidad de los cambios en las mentalidades:

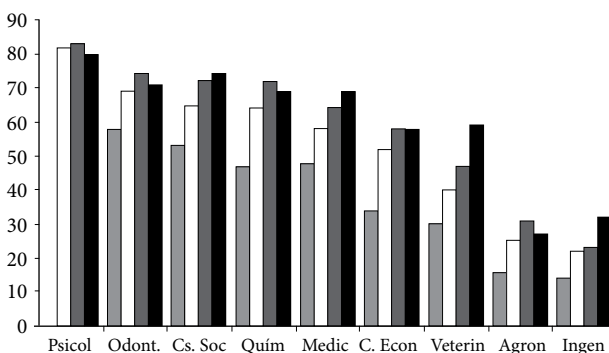
Se ha de admitir al otro sexo a las letras (...) pretendemos educar a la mujer, no para la curiosidad, sino para la honestidad y santidad, para proveer dignamente al cuidado familiar, para promover la salvación propia, del marido, los hijos y la familia” (citado por Vega Navarro 1995).

Distribución por Facultad: un sesgo conocido y algunas sorpresas

Deberíamos ahora preguntarnos: ¿significa todo esto el fin de las diferencias de género en lo que respecta a la formación universitaria? Para contestar esta pregunta, es necesario abrir la “caja negra” de los promedios y analizar la distribución de ambos sexos por carrera universitaria.

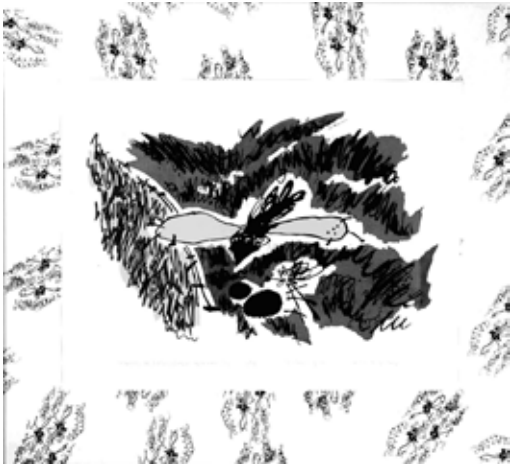
La distribución por Facultad muestra en primer lugar que ellas se siguen orientando prefe-

CUADRO 2. Porcentaje de mujeres en la matrícula por Facultad. Años 1974, 1988, 2000 y 2007 de izquierda a derecha



(porcentajes)	1974	1988	2000	2007
Psicología	-	82	83	80
Odontología	58	69	74	71
C.Sociales	53	65	72	74
Química	47	64	72	69
Medicina	48	58	64	69
C.Econom	34	52	58	58
Veterinaria	30	40	47	59
Agronomía	16	25	31	27
Ingeniería	14	22	23	32

Fuentes: Censo Universitario 2007, Censo 2000, Oficina del Censo, nov/2001: <http://www.rau.edu.uy> y IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991



Sin título, serigrafía
Mariela González

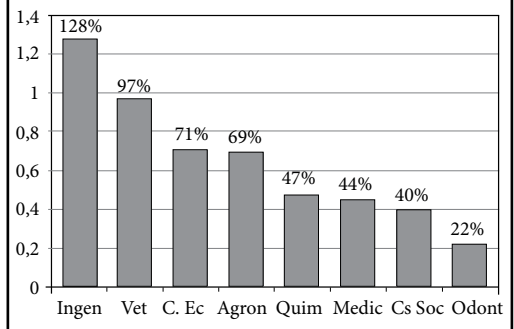
rentemente hacia las letras y las “humanas”, en tanto que las disciplinas científicas permanecen predominantemente masculinas. Esta persistencia histórica ya se verifica a nivel del bachillerato, aunque presenta una ligera tendencia a hacerse menos pronunciada en estos últimos años. Esta distribución, por tanto, no se ha visto afectada –al menos en sus grandes líneas– por el acceso femenino masivo. El clivaje es bien conocido: ellos controlan las áreas que conducen al poder, ellas priman en las actividades relacionales que prolongan los roles maternos y domésticos de cuidado del cuerpo y de la mente: educación, salud y carreras sociales (Leonard 2001:124). Estas tendencias son coincidentes prácticamente en todas partes del mundo. En los 36 países para los cuales UNESCO contaba con información estadística por sexo y por área desde 1985, los varones predominan en Ingeniería; esta tendencia se verificaba igualmente en la mayoría de estos países para arquitectura, matemáticas, derecho y ciencias naturales. La progresión histórica de la feminización por Facultad que apreciamos en el cuadro, no ha modificado estos sesgos; la distinción entre carreras más “femeninas” y otras más “masculinas” sigue siendo tan neta en 2007 como en 1974. Podemos así concluir que el incremento del acceso femenino a la Universidad no conduce por sí mismo a una distribución homogénea de ambos sexos en las diversas orientaciones.

A primera vista, el cuadro 2 indica que el ingreso femenino se ha distribuido por los distintos centros de estudio en una proporción muy comparable a la preexistente. Dicho de otro modo, la distribución por Facultad del flujo creciente de ingresos femeninos no parece haberse alterado

significativamente en relación al pasado. El ordenamiento decreciente según porcentaje de mujeres en cada Facultad ha variado muy poco en los 33 años transcurridos entre el primer y último censo: la primera siempre es Odontología⁵, la última Ingeniería, y con pequeñas variantes, los servicios han conservado la misma posición en los cuatro censos.

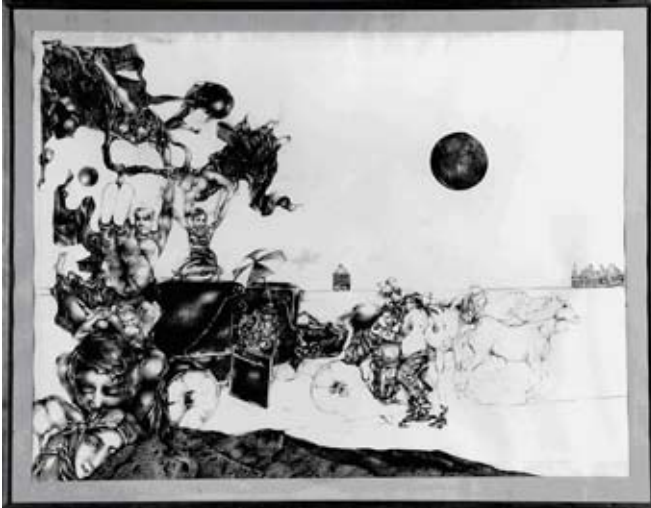
Esta homogeneidad relativa se vuelve heterogeneidad ni bien discriminamos por Facultad el crecimiento relativo de la feminización. Si dividimos los porcentajes de ingreso femenino de 2007 por los del censo de 1974 servicio a servicio, obtendremos una tasa o “índice de feminización” que nos permite comparar los incrementos relativos en cada lugar. En el cuadro que sigue hemos reordenado las Facultades de mayor a menor según este índice de feminización.

CUADRO 3. Feminización relativa por Facultad, 1974-2007.



Tras la aparente homogeneidad en el acceso de las estudiantes a la Universidad, aparecen sesgos muy netos que eran invisibles en el cuadro anterior. Puede verse ahora que se ha producido una virtual inversión en el ordenamiento por Centro de estudios, en comparación con el cuadro 2. Las Facultades donde más ha crecido relativamente la matrícula femenina, son precisamente aquellas de tradición “masculina”; correlativamente, los centros de estudio más feminizados desde los ‘70 son los que muestran los porcentajes más bajos de incremento femenino. Examinemos lo que ha pasado, distinguiendo ambos grupos de servicios universitarios: los ya feminizados en los ‘70 por una parte, los tradicionalmente masculinos por otra.

Las carreras ya “feminizadas” a inicios de los ‘70 –Psicología, Odontología, Ciencias Sociales y Medicina– han continuado recibiendo hasta fines del siglo XX un número creciente de mu-



Sin título, dibujo
Paula Rivero

eres pero a un ritmo considerablemente menor que las demás. Este ritmo de feminización se ha enlentecido y aun se ha revertido levemente en algunos de estos Servicios ya altamente feminizados, en los primeros años del nuevo siglo. En Medicina, el número de mujeres en estos últimos ocho años pasa de 64 a 69%. En Ciencias Sociales vuelve a incrementarse pero sólo en dos puntos, pasando de 72 a 74%. En Psicología, el porcentaje de mujeres se mantiene prácticamente estable en todo el período, en torno al 80% del total de la matrícula. Finalmente, en Odontología decrece pasando de 74 a 71%. ¿Qué ha pasado entonces, en estos últimos años, en dichas Facultades ya feminizadas hace 20 años atrás? Parecería que la tendencia a la feminización haya llegado aquí a su tope, estabilizándose la cantidad relativa de varones que año tras año emprende esta carrera, y enlenteciéndose o aun disminuyendo el número de mujeres que puja por entrar.

Veamos ahora lo ocurrido en los servicios universitarios fuertemente masculinizados a mediados de los '70. En todos ellos, el aumento relativo del número de mujeres ha sido considerablemente mayor que en el grupo arriba examinado. Es decir, las mujeres han presionado más enérgicamente para acceder a los bastiones masculinos: Ingeniería, Veterinaria, Ciencias Económicas y Agronomía, donde priman las "ciencias duras" y sus aplicaciones a la naturaleza. El único servicio que registra una disminución neta de la matrícula femenina en el último período intercensal, es Agronomía, que pasó de 31 a 27%. El caso más impactante de este grupo es Ingeniería, donde en el lapso considerado, la feminización

superó la duplicación; le sigue Veterinaria, donde se duplicó. Luego, Ciencias Económicas y Agronomía con un incremento de 71% y 69% respectivamente. El aumento en la proporción femenina muy por encima del promedio que registran estas cuatro Facultades, señala que una porción creciente de mujeres ha vencido las resistencias consuetudinarias precisamente allí donde son más sólidas.

Detengamos un momento la atención en lo que ha pasado en Ingeniería (ver cuadro 2). Luego de un salto de 14 a 22 en el porcentaje de mujeres entre 1974 y 1988, once años más tarde la matrícula femenina sólo se había incrementado en un

punto porcentual. El Censo 2007 –sea ocho años más tarde– exhibe un nuevo salto considerable de 23 a 31%. Aquel primer salto es impactante en términos relativos: en 14 años, las estudiantes de ingeniería eran 50% más numerosas. Transcurrida una larga década, el aumento había sido sólo de un escaso 5%, y pocos años más tarde volvía a incrementarse en un 34%. ¿Cómo explicar ese enlentecimiento intermedio, antes de volver a crecer el número de mujeres que ingresó a Ingeniería, es decir allí donde más se había acelerado en los primeros años del período considerado? Lo sucedido en esta Facultad escapa a las tendencias hasta aquí registradas y reclama por tanto una explicación específica. Veamos los términos muy sugerentes de cierta hipótesis explicativa para un fenómeno sorprendentemente similar que se registra en numerosos países desarrollados:

Todo sucede como si, ante el ascenso de las alumnas, que los sobrepasan en número, los varones desarrollaran estrategias de calidad dirigiéndose más masivamente hacia las áreas científicas y técnicas y dejando a ellas las menos prometedoras en términos de riqueza, prestigio o poder (Baudelot et Establet 2001:117, trad. mía).

No sabemos todavía si esta proposición es válida para nuestro caso; la interrogante seguirá abierta hasta tanto este fenómeno no sea investigado en sus particularidades. En cualquier caso, es evidente que a inicios del nuevo siglo las mujeres vuelven a empujar fuertemente al ingreso en Ingeniería y con un éxito muy marcante. Esto es tanto más significativo, cuanto que la tendencia general en la Universidad señala el fin de la

feminización de la matrícula total. Agreguemos aquí otros hallazgos muy interesantes que bien podrían constituirse en hipótesis a ser contrastadas en nuestro medio por futuras investigaciones. En los '90, un estudio del comportamiento de estudiantes franceses próximos a egresar del bachillerato constataba que los varones que toman clases particulares de apoyo para las opciones científicas duplican a las mujeres⁶. Este dato sugiere un fuerte proceso de auto-selección; ello no se explica por las calificaciones medias obtenidas, que no presentan disparidades muy grandes. Si estas calificaciones fueran sensiblemente superiores en los varones, harían entendible una mayor motivación de ellos para persistir en las opciones científicas. Sin embargo, independientemente de cómo les vaya, los varones parecen involucrarse mucho más que ellas en "estrategias de calidad" destinadas a asegurarse un lugar en el templo de las ciencias exactas. Asimismo, el recurso más asiduo a clases extra-curriculares de ayuda sugiere una mayor disposición de los padres para apoyar al hijo varón que quiere estudiar ingeniería.

Es claro que no hay explicaciones sencillas a estos fenómenos, que se presentan como una resultante compleja de procesos todavía en curso. Dos proposiciones no admiten duda: i) el carácter pronunciado y persistente de las tendencias señaladas nos obliga a descartar de plano el azar, y ii) los y las bachilleres que deciden ingresar a la Universidad, ponen en juego convicciones y expectativas que difieren según su género. En definitiva, ¿cómo se constituyen estos "modelos de expectativas" diferentes para cada género, que operan luego con tanta eficacia en la elección de una carrera universitaria? Pensamos que la respuesta debe buscarse en el flujo ininterrumpido de aprendizaje y construcción identitaria que se inicia muy precozmente en el seno familiar y se continúa luego en la socialización escolar. Es allí que cada cual aprende qué se espera de él o de ella, cuáles serán las aptitudes, inclinaciones, deseos y expectativas socialmente más acordes con el sexo que le ha tocado en suerte.

Algunas conclusiones

Iniciábamos esta exposición discurriendo sobre las diferencias de comportamientos de género largamente sedimentadas durante la socialización primaria y la escolarización, a la luz de numerosos estudios que se han ocupado del asunto. Nos parece claro que estas diferenciaciones contri-

buyen a moldear las preferencias de varones y mujeres en la elección de carreras y profesiones. El caso concreto de lo sucedido en la Universidad uruguaya parece ilustrar elocuentemente esta proposición. Al tiempo, el proceso señalado dista de ser lineal y reclama un examen matizado. i) La escolaridad de las niñas es más fluida que la de los varones, ellas repiten menos que ellos y tienen mejores desempeños en lengua, en tanto que ellos toman la delantera en matemáticas. ii) Los varones tienen respecto de las niñas una discreta ventaja en matemáticas, ciencias y técnicas en los primeros años de escolarización; pero esta tenue diferencia no explica por sí sola el neto corte de género que se verificará luego en las opciones profesionales. iii) Según avanzan en el bachillerato, ellas progresan menos en ciencias dejando a los varones la delantera; todo ocurre como si la anticipación de opciones de futuro "femeninas" las llevara a desinteresarse de las asignaturas "inútiles" para la orientación que ya han elegido. iv) A misma escolaridad, los varones son más estimulados para seguir opciones científicas; en contrapartida, tutores y consejeros académicos aceptan más fácilmente que una excelente estudiante siga alternativas no científicas, a que sea el caso de un varón. v) Muchas de las jóvenes que siguen opciones científicas en el ciclo secundario, lo hacen porque han tenido buenos desempeños y prefieren disponer de esa alternativa, y no porque se vean a sí mismas como futuras científicas. vi) A medida que se acerca el momento de egresar del bachillerato, ellas se inclinan de más en más por profesiones "razonablemente femeninas", lo que casi invariablemente se sustancia en la pre-ocupación por la compatibilidad entre trabajo y hogar. En suma, la anticipación de lo que ellos y ellas pueden esperar del mundo real de oportunidades, condiciona sus opciones, sobre fondo de creencias y autopercepciones diferenciales según género internalizadas desde los primeros años de la socialización familiar y escolar.

Las rápidas consideraciones hechas en esta exposición pueden dejar la sensación de encontrarnos ante efectos "sistémicos" ilevantables: dada una construcción identitaria desigual de mujeres y varones, parece inevitable una distribución de género también desigual en la Universidad y en la vida profesional. Sin embargo, múltiples experiencias piloto en base a programas educativos no sexistas muestran resultados positivos notables, y anuncian las potencialidades de una intervención pedagógica activa en estos procesos desde la socialización escolar.

Notas

- 1 Este artículo recoge y actualiza la nota publicada en la revista *Conversación* n°17 bajo el título “Feminización de la matrícula universitaria vs. persistencia de carreras ‘femeninas’ y ‘masculinas’”, diciembre 2006.
- 2 Aquí sólo será cuestión del ingreso a la Universidad. Queda para otra oportunidad un estudio ponderado de egresos así como la distribución de las deserciones y el análisis detenido de las correlaciones ingresos-egresos por género y por carrera.
- 3 La escuela ofrece en modelo personajes masculinos de imposible identificación para las niñas: “sabios científicos, insignes literatos, valientes generales, hábiles políticos y poderosos monarcas paseando su virilidad por las páginas de los libros de texto” (Moreno Marimón 1995).
- 4 Una profesora e investigadora en ciencias relata: “Con una colega y amiga... discutí sobre nuestras estudiantes mujeres. Un punto común que descubrimos entre sus experiencias y las mías, interesante por referirse a países tan distintos [se refiere a Alemania y México] es la enorme falta de confianza de las mujeres en sus propias habilidades, aun a la luz de sus propias evidencias de talento para la realización de trabajos científicos y técnicos” (Fernández Ordóñez 2001:327).
- 5 Hemos omitido Psicología –el centro de estudios más “femenino”– que no tenía Facultad en 1974.
- 6 Esta disparidad es mayor aun si se considera el origen social: a igual escolarización, sólo el 10% de hijas de obreros con bachillerato científico siguen clases preparatorias de ciencias, porcentaje que trepa al 31% para las hijas de profesionales con bachillerato científico, y llega al 51% en el caso de varones hijos de profesionales (Erllich 2001:93)

Bibliografía

BAUDELLOT C. y ESTABLET R. (2001). “La scolarité des filles à l’échelle mondiale” en THIERRY, B. *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris, Presses Universitaires de France: 103-124.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Editorial Graó.

BONDER, G. y MORGADE, G. (1996). “Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. Actitudes y expectativas de aprendizaje y rendimiento en alumnas y alumnos de escuela primaria y media” en Clair, Renée (ed). *La formación científica de las mujeres*. Madrid, UNESCO-Los libros de la Catarata: 117-132.

BURIN, M. (1998). “La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género” en Burin, Mabel y Meler, Irene. *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Bs. Aires, Paidós: 287-301.

CERUTTI, A. (1997). “Cuerpo, Movimiento, Juego, Espacio, desde una perspectiva de género” en *Educación, Género y Democracia*. Montevideo, IMM/UNICEF: 61-66.

DE LAURENTIS, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Instituto de la Mujer/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DURU-BELLAT, y JARLÉGAN, A. (2001). “Garçons et filles à l’école primaire et dans le secondaire” en Thierry, B. *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris, Presses Universitaires de France: 73-88.

ERLICH, V. (2001). “Entrée dans l’enseignement supérieur et manières d’étudier” en Thierry, B. *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris, Presses Universitaires de France: 89-101

FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Y. (2001). “Currículum oculto de las ciencias” en Zapata Martelo Emma, Vázquez García Verónica, Alberti Manzanares Pilar, coord. *Género, Feminismo y educación superior. Una visión internacional*. México, Colegio de Posgraduados-MIAC-ANUIES: 315-332.

GRAÑA, F. (2006). *El sexismo en el aula*. Montevideo, Nordan.

LEONARD, D. (2001). “Tendencias en la educación superior en Inglaterra desde una perspectiva de género” en Zapata Martelo Emma, Vázquez García Verónica, Alberti Manzanares Pilar, coord. *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. México, Colegio de Posgraduados-MIAC-ANUIES: 111-133

MOLINA PETIT, C. (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona, Anthropos

MORENO MARIMÓN, M. (1995). “De la dualidad de los modelos al modelo único” en Cuadernos de Pedagogía n° 240.

ROSTAGNOL, S. (1993). “Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares”. Doc. de Trabajo N° 2, Proyecto SYPLU. Montevideo, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, U. de la República,

SUBIRATS, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” en Revista Iberoamericana de Educación N°6: 49-78

SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

TORRES SANTOMÉ, J. (1990). “Niños visibles y niñas invisibles” en Cuadernos de Pedagogía n° 182.

VEGA NAVARRO, A. (1995). “Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora” en Cuadernos de Pedagogía N° 233.

Fecha de recepción: Noviembre 2007
 Fecha primera evaluación: Diciembre 2007
 Fecha segunda evaluación: Enero 2008