



Necesidades, retos y demandas que enfrentan mujeres que optan por carreras tradicionalmente masculinas

MARTHA ELENA VARGAS VILLALOBOS

PALABRAS DESCRIPTORAS: Socialización; identidad de género; discriminación de género y educación; planos públicos y privados

Resumen

El artículo se deriva de una investigación cualitativa, apoyada en el estudio de casos, realizado con estudiantes de educación superior, mujeres que cursan carreras de ingeniería.

Da a conocer sus experiencias como estudiantes y como pioneras en esas carreras tradicionalmente conformadas por estudiantes hombres e impartidas igualmente por docentes hombres en su mayoría.

INTRODUCCION

Esta investigación cualitativa la llevamos a cabo en el Instituto Tecnológico de Costa Rica¹, institución de Educación Superior Pública que tiene como característica impartir carreras de ingeniería, tradicionalmente “asignadas a y escogidas por” hombres, espacios de formación que por lo general, han tenido una escasa o muy limitada representatividad femenina.

Consideramos mediante el estudio de casos, un grupo de doce estudiantes, que cursan las carreras de Ingeniería Agrícola, Electrónica, Computación Administrativa y Mantenimiento Industrial y Construcción, carreras que presentan predominio de población masculina.

Partiendo de la premisa de que este tipo de práctica de segregación social, ha marcado el funcionamiento de nuestra sociedad, el que una mujer quiera, insista, asuma o identifique la opción por este tipo de carreras, supone un reto personal y social importantes. Esta fue una de las principales razones que nos llevó a plantear la presente investigación.

Consideramos como enfoque la investigación cualitativa, teniendo como base de estudio casos únicos, ideográficos, centrados en lo humano, en lo interior, en el significado, en el sentimiento y utilizamos el método etnográfico.

1/ Léase en adelante: *ITCR*



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Considerando el problema de investigación que orientó este estudio, son tres las categorías teóricas que abordamos: socialización e identidad de género; discriminación de género y educación; planos públicos y privados. Esta fundamentación teórica aporta elementos que permiten analizar y comprender las situaciones vividas por las estudiantes participantes de esta investigación.

Socialización e Identidad de Género

La socialización ha sido transmitida a lo largo de los siglos y su objetivo es la construcción de identidades. La identidad está conformada por elementos y características que permiten a la persona desarrollar sentido de pertenencia a un grupo determinado, o bien, que los otros y las otras, le identifiquen con ese grupo. La identidad permite lo que llamamos “sentido de pertenencia”, ser parte de algo.

Podemos decir entonces, que existen muchas y diversas identidades: étnica, etárea, regional, nacional, de género, religiosa, etc. Estas identidades son parte de los procesos de socialización. Sin embargo, para los fines de esta

investigación, nos interesa destacar la identidad de género, por dos razones:

- a) Porque la condición de ser hombre y ser mujer “atraviesa” todos los tipos de identidades antes mencionadas;
- b) Porque la identidad de género se ha basado en la construcción de sistemas cuyos signos se centran en “lo masculino”.

La socialización es el proceso de “aprender el género”, ese aprendizaje va conformando la identidad de género que se expresa en características consideradas como “propias” de hombres, tales como el ser muy físicos, agresivos, supuestamente más analíticos, autosuficientes, independientes, etc, o como “propias” de las mujeres, como la emotividad, mayor necesidad de apoyo, pasividad, fragilidad, dependencia, etc. Considerando los elementos anteriores, destacamos la siguiente diferencia:

“...mientras masculino y femenino son factores biológicos, masculinidad y feminidad son atributos producidos culturalmente. En otras palabras, nacemos mujer u hombre, pero nos convertimos en

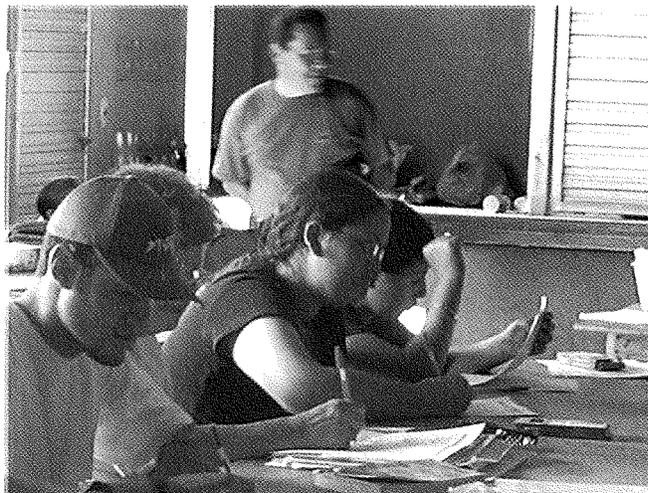
femenino o masculino por medio del proceso de socialización". (Sagot,s.f: 3)

La identidad de género de las personas varía, de cultura en cultura, en cada momento histórico. Cambia la manera como se simboliza e interpreta la diferencia sexual, pero permanece la diferencia sexual como referencia universal que da pie tanto a la simbolización del género como a la estructuración psíquica. (Lamas,1996:349)

Discriminación de género y educación

Discriminación es una actitud y un "hacer" que niega a los miembros de un grupo determinadas posibilidades, accesos, recursos o recompensas que pueden ser obtenidas por otros/as. La discriminación debe distinguirse del prejuicio, aunque ambos se presentan estrechamente asociados. Puede ser que individuos que mantienen prejuicios contra otros no se comprometan en actividades discriminatorias contra ellos. A la inversa, las personas pueden actuar de forma discriminatoria incluso aunque no mantengan prejuicios contra quienes se ven sometidos a tal discriminación.

Nos interesa abordar la discriminación de género, ya que ésta ha sido un obstáculo para el desarrollo de las mujeres, expresándose en la persistente y creciente carga de pobreza sobre ellas, la desigualdad en el acceso a los servicios de salud y educación, la violencia contra las mujeres, los efectos de los conflictos armados sobre las mujeres, la desigualdad en el acceso a las políticas y estructuras económicas, la desigualdad en la distribución del poder entre hombres y mujeres, la falta de conciencia y compromiso con los derechos humanos de las mujeres, el insuficiente uso de los medios de comunicación de masas para promover la contribución positiva de la mujer en la sociedad, la falta de reconocimiento y apoyo a la contribución de las mujeres en la administración de los recursos naturales y la conservación del medio ambiente. Estos criterios sintetizan los daños patriarcales y también las omisiones del



desarrollo y la modernidad excluyentes en relación con las mujeres. (Lagarde, 1997:165)

La educación, al ser transmisora de representaciones y significados, reproduce formas diversas de discriminación de género. Así, se indica que el desarrollo de las ciencias tiene necesariamente el sello histórico de sus creadores. En la mayoría de los países iberoamericanos, incluso actualmente, la educación superior ha tenido y tiene una notable influencia masculina, que ha sido determinante para las metodologías, procedimientos, hábitos de interés, temas, lenguaje, etc, que prevalece en ellas. (Durán,1984: 31,32)

Planos públicos y privados

"Las identidades de género se constituyen en espacios diferenciados. Una de las diferenciaciones más conocidas se refiere a los planos público y privado. "...constituyen una constante estructural que articula las sociedades" (Gomáriz,1994:11), así se realiza la separación de la realidad social en dos planos diferenciados y contrapuestos en oportunidades y posibilidades: el público y el privado.

El primero supone el desenvolvimiento en el mundo de afuera, de la calle, la vinculación con lo colectivo y en él se posibilitan posicionamientos para la toma de decisiones, para la definición del tipo de sociedad que se quiere, las negociaciones, los pactos, los acuerdos, etc, éste ha correspondido

tradicionalmente a los hombres. El segundo supone un desenvolvimiento en el mundo de "adentro", del pensar y el hacer discreto, vinculado al espacio doméstico, a lo particular y reducido. Ha estado marcado tradicionalmente por funciones rutinarias, repetitivas, sin mayor reconocimiento social y este ha correspondido predominantemente a las mujeres.

Estos planos suponen asimetría de uno con respecto al otro; sin embargo, es importante considerar lo siguiente, "...ciertamente, la separación entre lo público y lo privado no puede ser llevado a extremos, puesto que los dos ámbitos están imbricados profundamente: las influencias son recíprocas y el avance de uno necesariamente provoca la retracción del otro. Pero el hecho es que la división existe y los hombres y mujeres actúan con esa referencia mental". (Rojas, 1996, citado por Delgadillo, 1996: 60)

La división planos públicos/privados se expresa de muy diferentes formas, entre ellas en la educación, fortaleciendo la división: carreras masculinas/femeninas. Por ejemplo, existen campos disciplinarios considerados tradicionalmente como masculinos (ingenierías, matemáticas, física, estadística, etc) y otros considerados como femeninos (trabajo social, educación, enfermería, etc).

El objeto de estudio de esta investigación abordó una situación contraria: los retos, necesidades y demandas de mujeres que incursionan en espacios disciplinarios considerados tradicionalmente masculinos. Esta incursión expresa una forma alternativa de concebir el papel de hombres y mujeres en la sociedad y de las relaciones entre ambos.

RESULTADOS

Características generales de las participantes

El promedio de edad de las participantes es de 22 años. Diez estudiantes son solteras y dos son casadas. Once estudiantes son nacionales y una

participante es de nacionalidad hondureña. Presentan como característica general, tener ocupaciones más allá de las labores demandadas por sus disciplinas de estudio; así por ejemplo, todas ellas tienen al menos una de las habilidades o participaciones que se indican: pertenecer a grupos comunales, tocar algún instrumento musical, participar en las asociaciones de sus carreras, ser asistentes en cursos externos a su disciplina de estudio.

Son estudiantes que en general no han tenido mayores problemas de rendimiento en los estudios, sin embargo, todas ellas se definen con una inteligencia promedio, con aciertos y desaciertos académicos, sin considerarse excepción. Expresan un sentimiento de mejor rendimiento académico conforme han avanzado en la carrera.

Tenían otras opciones académicas antes que el ITCR, por ejemplo pudieron ingresar a la Universidad de Costa Rica, y sus opciones disciplinarias se mantuvieron en la línea de las ingenierías. Precisamente por las diferentes opciones que tenían algunas declaran que "*no sabía lo que quería... me gustaba todo*". (Alexa, MI)

Aspectos de índole familiar, personal o social que influyeron en la decisión de optar por la carrera elegida

Para quien investiga, comprender adecuadamente por qué una persona toma la decisión de optar o no por una carrera es sumamente complejo, ya que supone observar, explorar y estudiar todo su ciclo vital identificando y analizando sus demandas y presiones, aspectos personales, psicológicos, físicos, de habilidades y aptitudes; factores sociales y situacionales; aspectos ambientales y culturales: de adaptación, de condicionamiento y aceptación social, etc.

Sin embargo, nos dimos a la tarea de identificar algunos elementos, que según las participantes, en el nivel familiar, personal y social, influyeron para optar por la carrera que cursan. Al respecto una de las participantes manifiesta:

"...cuando yo era chiquitilla, mi papá trabajaba con la Municipalidad de San José haciendo planos y a veces se iba a trabajar a la casa, y entonces yo lo veía donde hacía planos y cosas así ...o sea, desde pequeña yo quería hacer planos y no quería leer, solo quería hacer planos... desde chiquitilla yo me quedé con esa idea...". (María,CO)

Otra de las participantes declara:

"Bueno, mi papá es agricultor, mis abuelos también lo fueron, mi relación con mi papá siempre ha sido muy buena, desde pequeña, de siete u ocho años, yo le ayudaba a mi papá a deshierbar. Con mi hermana casi no jugaba, ella no jugó mucho, entonces mi relación era con mis hermanos, mis juegos principales eran carros, vaqueros". (Betty,IA)

Como se aprecia en las citas, las estudiantes declaran que la opción por su carrera fue construida por un modelaje familiar que procede del ámbito paterno, identificando que este modelaje masculino ha sido para ellas positivo e importante; así se indica que... "la niña evalúa los diferentes papeles del mundo del trabajo desde el punto de vista de su familia, lo cual comunica valores distintos a las diversas clases de trabajo". (Osipow,1997:146)

Esta situación descrita es válida para la mitad de las participantes (seis estudiantes) y según sus declaraciones, tendieron a tomar sus decisiones vocacionales bastante temprano (10-12 años). Según Anne Roe (1964), psicóloga clínica, en su teoría sobre la influencia de la personalidad en la elección de carreras, sostiene que las experiencias de la primera infancia (de 0 a 6 años) están probablemente relacionadas con la elección vocacional, indicando que:

"...actitudes de sus padres y de los comportamientos dirigidos hacia ellos, de las influencias durante la niñez sobre sus preferencias e intereses, de los sentimientos hacia sí mismos y de otras personas... develan una interacción entre las experiencias

infantiles, el desarrollo de la personalidad y la elección vocacional". (Osipow,1997:28,36)

Otros estudios psicológicos indican que "La identificación empieza con el padre del mismo sexo, con lo cual el niño desarrolla la imagen de él y adquiere las normas culturales apropiadas a su sexo. Este proceso va de una identificación con modelos generales a una identificación de modelos específicos" (Osipow,1997:146); sin embargo, esta posición teórica es contraria en la experiencia de vida de algunas de las estudiantes, al menos en lo que respecta a sus decisiones vocacionales.

Por otra parte, 4 de las participantes indican que su opción vocacional ha estado influida más por su experiencia y gustos personales. Así declaran:

"Había tomado cursos de computación desde el colegio y eso siempre me gustó...no sé". (Eda,CA)

"Quería una carrera que me llevara a lo práctico, digamos, yo no soy de esas personas que me gustaría estar sentada todo el día, ...". (Ana,MI)

"Quería una carrera que me permitiera saber de muchas cosas y que tuviera que ver con muchas cosas, por eso escogí ingeniería". (Alexa,MI)

Estas participantes nos reflejan un aspecto relevante: el proceso de conocerse a sí mismas a partir de la definición vocacional, la cual se vincula con la autoconfianza y la autoimagen; este proceso no es acabado y está en permanente construcción.

Estudios afirman que el compromiso entre la persona y los factores sociales, entre el concepto de sí misma y la realidad, está presente en todos los papeles que desempeña, ya sea que éstos tengan lugar sólo en la fantasía, en la entrevista de asesoría vocacional o en la vida real, como es una clase, un club o un trabajo. "El proceso empieza con la autodiferenciación, lo cual tiene lugar como parte de la búsqueda de identidad. Esta toma de conciencia, lleva a

decisiones acerca de su educación y de su trabajo”. (Osipow,1997:145)

Para el resto de participantes (3 estudiantes), la escogencia de carrera no fue un proceso tan claro, ni autónomo. Manifiestan que tenían varias opciones, que les gustaba todo y que precisamente estos fueron factores de indefinición sobre la carrera a elegir; sin embargo sus orientaciones generales siempre fueron las ingenierías, sus dudas radicaban por qué tipo de carrera optar, tal y como lo manifiesta esta participante:

“Bueno, en realidad yo no quería estudiar esta carrera, ni siquiera sabía que existía. Siempre soñé con una carrera que tuviera que ver con muchas cosas, mate, compu y eso me lo ofrecían las ingenierías”. (Alexa,MI)

Para estas estudiantes, su ingreso a carrera ha sido un encuentro con sus gustos y preferencias, influidas por el medio (ITCR) que les correspondió enfrentar, lo que hoy les depara satisfacción personal con la carrera elegida.

Percepción de las participantes sobre el ambiente general del ITCR

“El TEC tiene un ambiente como de colegio (se ríe)... todos se conocen por lo menos de cara. Es muy familiar. El trato con profesores es más personal. Es bonito.”. (Socorro, MI)

“Yo siento que el TEC es muy..., nada que ver con otras universidades, en donde también se llega a estudiar; pero también hay otras relaciones...aquí la gente viene a estudiar es como...aburrido (se ríe)...es un poco como un colegio grande, no siente uno un gran cambio”. (Adela, CO)

Identifican en el ITCR un ambiente de “colegio”, en el que prevalece una relación más personal o “cara a cara” entre profesores y estudiantes. Esta intimidad o familiaridad del medio universitario lo perfila con características propias del ámbito privado: pequeño

cuantitativamente y hasta cierto punto “cerrado” en sí mismo, ya que incluso el ITCR está relativamente aislado en términos geográficos del resto de la comunidad de Cartago.

Este ambiente puede resultar limitado para el desarrollo de los y las estudiantes en general, pero lo es particularmente para las mujeres desde la perspectiva de cuánto logra el medio educativo favorecer su vinculación con el ámbito público, con lo externo, con el “mundo de la calle”. Si a lo indicado sumamos el hecho de que las carreras en sus planes de estudio no contemplan la vinculación de manera permanente con empresas, organizaciones o instituciones, como espacios propios de su posterior ámbito de desempeño profesional, el ambiente del ITCR estaría contribuyendo de manera limitada con su adiestramiento personal y de contacto con “lo público”, lo que puede incidir particular y negativamente en las mujeres y sus posibilidades de conocer y lidiar de manera más cercana las características propias del medio laboral que les corresponderá enfrentar y que a su vez éstos, se vayan sensibilizando frente a la presencia femenina.

Por lo antes indicado es importante tener presente que la universidad, prepara para los mercados de empleo y ellos a su vez están marcados por la división sexual del trabajo, en donde el estereotipo laboral femenino es latente y patente.

Por otra parte, para algunas de las participantes, sobre todo aquellas que viven geográficamente alejadas de sus familias, su ingreso y permanencia en el ITCR, ha favorecido salir de casa, enfrentar problemas y tomar decisiones de manera independiente, en síntesis modificar la tutela de los padres logrando una maduración personal paulatina, declarando que:

“...tenía un problema y se lo podía contar a mis papás y mi casa siempre fue mi refugio...aquí he tenido que vérmelas sola...y ya no es lo mismo, aquí uno tiene que ver cómo hacer un ambiente de hogar...los compañeros son tu familia”. (Alexa,MI)

Con lo anterior, podemos derivar cómo para estas participantes, algunas veces sus compañeros de carrera, vienen a llenar necesidades afectivas en el proceso educativo que les corresponde vivir. Esta relación afectiva a que hacen mención las estudiantes puede verse favorecida por el “ambiente de colegio” que declaran, en donde el contacto interpersonal es más cercano y permanente, ya que muchos/as estudiantes deben convivir en el ITCR o en espacios geográficos cercanos a éste durante el curso lectivo.

Si bien las participantes manifiestan este ambiente para el ITCR en términos afectivos, el ambiente académico y de relación en el aula se perfila de manera diferente, tal y como se indicará en las páginas siguientes, (véanse págs. 25-30).

Asimismo las participantes identifican un ambiente en el cual la presencia y participación femenina, se expresan de la siguiente forma:

“Los profesores se dirigen en forma general, por ejemplo: señores, señoritas... o a veces se les olvida y luego se disculpan y dicen perdonen, no las había tomado en cuenta. Bueno...eso pasa”. (Javiera,E)

“Se da por un hecho que estamos en condición de igualdad por eso en las carreras ni se mencionan esos aspectos de las diferencias que pueden haber entre hombres y mujeres”. (María,CO)

Como lo reflejan las citas, la participación femenina es parte de una falsa igualdad entre hombres y mujeres, que no se cuestiona, que se da por un hecho. Profesores, alumnos e institución son términos de una estructura compleja en que participan sin que necesariamente tengan conciencia de ello. Estas actitudes pueden ser inconscientes y expresan básicamente “el peso de la tradición”, ya que en estas carreras no hubo mujeres por mucho tiempo. Estas situaciones terminan incidiendo negativamente en su identidad como mujer, al aparecer diluida, mediante una invisibilización de ésta en el discurso que se utiliza.

Relación con profesores

“Lo académico es fuerte y tenemos claro que no podemos decir muchas cosas sobre el profesor...(silencio) porque él va a dar el siguiente curso y nosotros llevamos las de perder. A veces hay profesores que lo ridiculizan a uno, a hombres y mujeres por igual y...no sé...pienso que un educador no debería de hacer eso...”. (Rocío, IA)

“Hay cursos donde uno va feliz de la vida, hay otros donde se va llena de miedo, entonces uno aprende a hacerse fuerte frente a esas personas”. (Carla,CA)

Las participantes declaran que si bien existen profesores/as que posibilitan relaciones más humanas, prevalecen aquellas verticales y autoritarias entre profesores/as y estudiantes. Estas manifestaciones son propias de esquemas educativos tradicionales, verticales, autoritarios, que posiblemente los encontremos en otros ámbitos educativos. Sin embargo, para el caso del ITCR, esta situación puede estar influida además por el hecho de que muchos estudiantes pasaron a ser los docentes de hoy, reproduciendo el círculo aprendido, ya que consideramos que buena parte de la actuación de los docentes se debe a la costumbre, a la rutina que limitan la acción por maneras que ellos/as mismos/as a veces no advierten.

Las declaraciones de las participantes, remiten a reconocer posiciones docentes donde se materializa el conflicto, el privilegio y la dominación contra las/os estudiantes. Estos aspectos aportan elementos para realimentar las posiciones teóricas que indican cómo las instituciones de educación superior, prescindiendo de su estatuto orgánico, representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, ...autorizan y determinan las relaciones sociales particulares; ...representan una cultura pública importante que cultiva y produce relatos particulares de cómo vivir ética y políticamente; reproducen valores seleccionados y albergan en sus relaciones sociales y prácticas docentes conceptos específicos relativos a “qué conocimiento es más

valioso, qué significa saber algo y cómo se pueden construir representaciones de uno mismo, los demás y el entorno social". (Giroux, 1996:111-112)

Como parte de lo que hemos indicado, las participantes destacan en la relación profesor(a)/estudiante un ambiente en donde no se acostumbra manifestar las inconformidades, ni el disentir con profesores(as), aún en aspectos que pueden valorarse como poco significativos en esa relación, al respecto las siguientes citas:

"La clase ya había terminado y el profesor continuó... como yo tenía otro curso largo de ahí, levanté la mano y le pregunté si iba a tardar mucho para terminar...él me miró, tiró la tiza contra la pizarra, cerró con violencia el retroproyector y dijo para toda la clase que él era el profesor y que él decidía cuando terminaba la clase...cuando salimos los compañeros me dijeron: "cabó su propia tumba con ese profesor". (Karina, E)

"Si hay algo injusto los compañeros no reclaman, no se unen para protestar por lo que les molesta, sino que lo dejan pasar...¿entonces yo digo dónde está la inteligencia de ellos?". (Rocío, IA)

Estas citas aportan elementos que plantean la importancia de la participación estudiantil en el aula. La primer cita nos refleja una consulta al profesor de parte de la estudiante, que puede ser valorada como innecesaria, sin embargo, ella es una expresión del ambiente de colegio, que según opinión de las participantes prevalece en el ITCR, en donde se "estila" cierta dependencia del profesor, como solicitar permisos y autorizaciones.

En la segunda cita pareciera que la estudiante se autoexcluye, como si ella no fuera parte del medio, denota por consiguiente una falta de pertenencia a ese medio.

En los casos que venimos tratando, se pone de manifiesto cómo las estudiantes, perciben una tendencia hacia la inmovilidad, entendida en dos sentidos:

tanto en la favorecida por la reacción del profesor, como aquella que identifica una decisión estudiantil: la de no participación, la de no reacción frente a sus propios intereses académicos. Denotan que en la relación profesor/disciente se miden consecuencias, hay un juego de fuerzas, alianzas y análisis de implicaciones y repercusiones.

Por otra parte, en la relación profesor(a)/estudiante indican un ambiente permeado por estereotipos en la relación hombre/mujer:

"He visto en algunos cursos, que a algunos profesores no les gusta que les hagan preguntas, pero son totalmente distintos cuando es una mujer la que hace la pregunta...no sé...seguro porque no se vería bien que un profesor tratara mal a una mujer". (Javiera, E)

"Los profesores se portan a veces más amables con nosotras y mis compañeros decían si iba a haber un quiz "dígame, dígame al profe que hoy no", y yo les decía "¿pero porqué yo?" y ellos respondían "es que a Ud. si le hace caso...y así, cosas así...". (Socorro, MI)

Como las citas lo indican, su "condición de ser mujer" les aporta beneficios en la relación interpersonal en el aula; sin embargo, estas situaciones son complejas ya que no debemos dejar de lado que "la educación es transmisora de representaciones y significados que asignan a las mujeres lugares estereotipados. Las diferencias respecto al lugar asignado a los sexos se empieza a gestar en el seno de la institución familiar y de otras instituciones sociales". (Barrantes y Echeverría, 1995: 32)

En relación con lo anterior, es fundamental considerar lo indicado por algunos autores en relación con las formas sutiles con que el medio nos va construyendo y condicionando. Al respecto se cita:

"Las estudiantes se deben apropiarse de una manera igualmente crítica, cuando sea necesario, de los códigos y conocimientos que constituyen las tradiciones

históricas y culturales más amplias y también las menos conocidas. Tras esta práctica pedagógica subyace la importancia de comprender cómo las subjetividades son producidas dentro de esas configuraciones de conocimiento y poder que existen fuera de la inmediatez de la propia experiencia, pero que son básicas en las formas de determinación personal y social". (Giroux,1996:52)

Como parte de lo que venimos tratando, otro de los aspectos indicados por las participantes es el condicionamiento manifestado por algunos profesores sobre su desempeño dentro de la disciplina por "ser mujer", así declaran:

"...el profesor dijo> yo no sé por qué las mujeres estudian computación, si al final se casan y se van a lavar mantillas y a cuidar bebés...". (Eda,CA)

"Uno oye comentarios de que las mujeres no sirven para trabajos duros, no solo a nivel físico, también mental, por ejemplo de que la mujer no puede pasar trasnochando varios días, haciendo un trabajo, un diseño, que solo sirve para trabajos livianos que no tengan mucho esfuerzo mental o físico, ni un gran compromiso, ni un gran sentido de responsabilidad". (Javiera,E)

"Estábamos diseñando carreteras y el profesor de carreteras dijo: -cuando diseñemos alguna carretera, pensemos que alguna mujer va a pasar por allí, entonces no las hagamos tan difíciles...". (María,CO)

Según derivamos de estas citas, algunos profesores realizan una relación ingeniería/hombres/fuerza, o ingenierías/hombres/conocimiento/destrezas, expresando elementos de exclusión hacia las mujeres y representando con ello la visión tradicionalmente constituida, con la perpetuación de mitos y estereotipos. Al respecto, teóricamente se señala que:

"...existe todavía un marcado temor de encomendar tareas de importancia a las mujeres. Se aduce para

ello justificaciones tales como que entre mujeres el ausentismo es mayor; que su constitución física es más débil que la del hombre, etc, justificaciones resultantes de arcaicas concepciones que vienen a afectar enormemente el avance de la mujer en el mundo de hoy". (Delgadillo,1996, citando a Bustamente, 1996: 199)

En contraposición con las manifestaciones anteriores, las participantes declaran :

"Incluso el director de la carrera, cuando lo ve a uno dice: "allí vienen las valientas", porque así nos dicen...". (Ana,MI)

"Por ejemplo el profesor llegó a buscarme al lugar de práctica y yo tenía todo el equipo, estaba toda sucia y llena de aceite y yo salí a ver qué quería y me dijo: "nunca pensé en verla así"...(se rió mucho el profesor)". (Socorro,MI)

"Y el profesor dijo: "a mí me gusta que hayan mujeres en mantenimiento, ya que esto no es una carrera de fuerza, están equivocados aquellos varones que creen que esto es una carrera de fuerza. Es una carrera de inteligencia. Entonces esto aliena...". (Alexa,MI)

Estas citas denotan un trato diferenciado, evidentemente éstas no serían las mismas reacciones frente a un hombre. Esto marca de alguna forma diferencias. El profesor no necesariamente está preparado para enfrentar sin distinciones la situación que vive. Posiblemente esto refleje también un problema generacional, ellos se formaron en una disciplina donde la participación femenina no existía.

La participación de las estudiantes resulta para los profesores, un "ponerse a prueba", les quiebra esquemas, estereotipos y esta situación puede generar actitudes muy diversas, desde aquellas favorables al cambio hasta la resistencia a éste, sentirse amenazados, o invadidos, o simplemente "no saber cómo enfrentarlo".

Características de la relación de las participantes con sus compañeros de estudio o carrera

“Siempre te van a decir cosas lindas: qué linda te ves, qué pelo más lindo, qué rico hueles...no pasa el día sin que le digan a uno algo (se ríe)...esto no es fácil, a veces es bueno tener a un tercero que colabore y que opine. Pero uno no debe prestar atención ni a las cosas feas que te dicen, ni tampoco a las bonitas, por lo menos no tanta atención, para no caer en vanidades ni en creer que no se es capaz”. (Socorro, MI)

La adulación, la “protección” y el “chineo” es una constante en el trato que les otorgan los compañeros. Esta situación que las participantes declaran enfrentar casi de manera cotidiana, se constituye en parte del juego sexual, y por ende sexista, de constante “conquista” del hombre hacia la mujer, un juego que las obliga a establecer un equilibrio constante entre el “creer y no creer”.

Otro de los aspectos que las participantes identifican es una limitada cooperación y solidaridad de parte de sus compañeros.

“Trato de no molestarlos diciéndoles: lleváme eso o aquello... yo trato de hacer mis cosas, yo jalo mis instrumentos, si hay que brincar cercas yo trato de que no estén como ayudándome, ellos son muy buenos, pero a veces se molestan o se incomodan”. (Betty, IA)

“Cuando uno les pide que le expliquen algo de alguna materia que no entendió, ellos explican, pero lo hacen con desgano, con indiferencia, como diciendo: ¿qué está haciendo Ud. aquí?, una cosa así...”. (Adela, Co)

Así, la cooperación y la solidaridad de los compañeros en aspectos relevantes, o medulares como lo constituye para todas/os “lo académico”, se da, pero de manera restringida. Este aspecto, debe ser profundizado en términos investigativos, puesto que remite a un patrón societal de relaciones, ya que por

ejemplo en contraposición con lo declarado, las participantes indican que:

“Les gusta trabajar con nosotras porque somos más disciplinadas, ordenadas, metódicas...por ejemplo en los laboratorios”. (Javiere, E)

Como lo refleja la cita, los compañeros de grupo, reconocen las características típicamente asignadas a las mujeres: ordenadas, metódicas, disciplinadas, sin embargo en el reconocimiento a partir de competencias y habilidades directas de unos y otras, que suponen un reforzamiento de sus capacidades intelectuales, la relación tiende a cambiar, incluso incorporando elementos idiosincráticos como lo es la “bajada o serruchada de piso”, tal y como lo refleja la siguiente cita:

“Una vez estábamos trabajando y se fue la red, nos quedamos sin sistema. Llamé a los operadores y no llegaron, nadie tenía probadores y yo siempre andaba dos en el bolso, por si acaso. Metí los probadores y funcionó... y luego cuando se arregló, todos los compañeros comentaron cómo yo había logrado arreglar el asunto y ellos dijeron: “no,...no...es que eso estaba flojo...eso lo arregla cualquiera”. (Eda, CA)

Otro de los aspectos presentes en la relación son las manifestaciones de posesión de “territorialidad” de parte de los compañeros:

“Otra cosa que se da es que algunas veces algunos hombres saben que ellos actúan distinto que nosotras, por ejemplo en el laboratorio algunos de ellos gritan, hablan muy duro, constantemente hacen chistes, vacilan diciendo o inventando cosas para que los oigan... tonteras!!, y eso lo usan como para opacarlo a uno... ..Ellos saben que nosotras no nos vamos a poner a pegar gritos y así... hacemos otras cosas pero no eso”. (Paula, CA)

“A veces teníamos que competir en el aula por alguna situación y ellos decían: ¡a ver!! ¡el que grita más duro gana! y pegaban unos gritos que

nosotras terminábamos cediendo para que se callaran". (Betty,IA)

Las citas anteriores expresan, formas de posicionamiento de los espacios (aulas, laboratorios) lo que se traduce en alguna medida, en formas de legitimación y dominio, una especie de "marcar el territorio" en los espacios en los que interactúan ambos, a veces expresado de manera primitiva, en donde se develan las diferentes formas en cómo hemos sido socializados ambos géneros.

Otro aspecto importante es el que refiere la preferencia de algunas de las participantes de relacionarse con hombres, indicando que tienen "resistencias" para hacerlo con mujeres. Una entrevistada declara:

"Siempre he sido de grupos de amigos y no de amigas. Prefiero andar siempre con hombres, son más sinceros y leales... he tenido experiencias con supuestas amigas que al final no lo son". (Adela,CO)

Otra participante manifiesta:

"Porque apenas se ven se ponen a hablar de novios, de modas y eso no lo soporto". (Javiera,E)

Estos aspectos llaman mi atención, ya que evidencia resistencias con respecto a su mismo sexo. Asignar a los compañeros calificativos como ser "más sinceros y leales" que las mujeres, supone una disminución de las características de éstas, así como interpelar el tema de sus conversaciones, lo que remite a profundizar más estos aspectos, en términos de cómo se conforman y construyen las identidades.

En la misma línea de lo que venimos tratando, las participantes declaran que a muchas a sus pares les sorprende, verlas involucradas en el tipo de carreras elegidas, así manifiestan:

"Muchas mujeres nos dicen ¡pero cómo hacen Uds. para estar metidas en este tipo de carreras...yo no

podría..!, yo me río cuando escucho eso". (Socorro,MI)

Este cuestionamiento espontáneo que procede de las mismas mujeres, no deja de colocarlas como personas diferenciadas aún entre sus grupos de referencia. Esto va tejiendo en ellas ciertas identidades, roles y visiones, en un proceso subjetivo/objetivo que las hace verse iguales pero diferentes.

Las participantes indican que en la relación con compañeros, el aprendizaje se constituye en una tónica para ambos. El juego del que forman parte estriba en desarrollar un aprendizaje cotidiano, que las va dotando de manera paulatina en el conocimiento del "otro"; este aprendizaje también ocurre para sus compañeros, tal y como se declara:

"Talvez al principio es algo incómodo para ellos también... porque no saben cómo comportarse con uno, no saben si uno es un compañero, una amiga, mujer, o qué es. Lo ven a uno como un bicho raro, y uno a veces se siente así". (Eda,CA)

Esta situación descrita, pone de manifiesto las limitaciones y restricciones propias de la socialización de que hemos sido víctimas mujeres y hombres, favoreciendo entre otros aspectos, una incomunicación sexista al reaccionar con temor, desconfianza o rechazo ante aquello que no les es propio o comprensible, o aquellas que no son sus semejantes. "Esto obliga a revisar a fondo los valores con que medimos la feminidad y la masculinidad, a partir de los prejuicios tatuados en el corazón y en la mente". (Fempres,1994:10)

Esta categoría sobre el ambiente general del ITCR fue emergente, identificó aspectos generales sobre cómo perciben las participantes el ambiente universitario, pero también específicos sobre cómo se da la relación con compañeros y profesores. Algunos de estos aspectos se complementan, otros son contradictorios entre sí, conformando la rica y compleja dinámica de las relaciones humanas, donde las

mujeres tienen una posición contradictoria y de desventaja.

CONCLUSIONES

Seguidamente identificamos como síntesis de la investigación que se presenta, los aspectos que logramos derivar y que dan significado a las demandas, retos, estrategias y necesidades que enfrentan las estudiantes participantes de este estudio.

Demandas formuladas a las estudiantes participantes

Se consideró como demanda aquellas peticiones concretas indicadas por las participantes y que según sus experiencias les formulan personas o grupos (familias, compañeros, profesores/as). Las demandas en la mayoría de los casos son condiciones externas que se imponen y que se mantienen como constantes aunque no se enfrenten o no se asuman. Supone probar, rendir, demostrar y finalmente cumplir con ella. Al respecto algunas participantes manifiestan:

“Por eso muchos compañeros dicen que las pocas mujeres de allí tienen el carácter fuerte. Dicen que es como un caparazón que nos ponemos, pero no solo hay que buscar el respeto de los compañeros, sino también de los profesores”. (Eda, CA)

“...ganarse el respeto es ganarse el respeto y que ellos se den cuenta que somos iguales y que podemos ser ingenieras, digamos. Evidentemente cada uno tiene que competir, pero ellos no tienen que demostrar nada...”. (Adela, CO)

Una demanda la constituye ganarse la aceptación y el respeto frente a compañeros y profesores. Expresan que la aceptación y el respeto no están garantizados para ellas como personas, deben “ganárselo” paulatinamente con el trato cotidiano, con las actitudes, capacidades y destrezas que van demostrando, requiriendo de tiempo. Esta demanda puede ser considerada como típica de cualquier

relación humana; sin embargo para los casos que tratamos existe una diferencia: las participantes destacan que “ganarse el respeto” es una condición que se les impone, se la deben “ganar” intencionalmente. Esto no es “típico” de cualquier relación.

Considerando lo antes descrito, la mujer se ve obligada a identificar claramente, cuál es el papel que le está correspondiendo desempeñar, teniendo éste carácter de imposición más que de autodefinición, lo que paulatinamente puede ir mutilando la confianza femenina. Esta condición no se traduce igual para sus compañeros hombres.

Otra demanda la constituye incursionar en la disciplina académica, pero cumpliendo con estereotipos de mujer como ser bella y agradable. Así por ejemplo declaran:

“Algunas compañeras se resienten con ellos, porque ellos se fijan en las compañeras de otras carreras, reclamándoles algunas veces que se vistan diferente y se vean bonitas, ...quieren que las mujeres se vean femeninas todo el tiempo, más del 98% van en jeans y camiseta, muy raro que vayan en enagua”. (Karina, E)

“...la carrera es exigente, a veces ni tiempo da de acordarse cómo anda uno, es muy difícil, uno se va olvidando de uno mismo...”. (Javiera, E)

Este tipo de demanda refleja una condición de limitada valoración de parte de algunos estudiantes hacia su compañera de carrera, ya que no solo dejan de reconocerle que ella está incurriendo en el mismo esfuerzo académico que ellos al incursionar en la disciplina, sino que además, esperan de acuerdo con estereotipos de belleza sobre la mujer, que ésta se vea “bella y arreglada”.

Las citas nos reflejan creencias culturales acerca de los sexos y cómo son percibidas las mujeres, reflejando ideas formales sobre las mujeres y su sexualidad, así son percibidas como objetos de placer y disfrute masculinos, al cumplir con esas funciones predeterminadas.

Este aspecto que venimos tratando se vincula con otra demanda: el uso de un tipo determinado de vestimenta, así las estudiantes por lo general usan pantalones y no vestido. Este aspecto tiene diferentes significados, por una parte, las estudiantes participantes declaran tener preferencia por este tipo de ropa al ser más cómoda, pero a la vez reconocen cierto condicionamiento propio de la carrera, lo cual supone adecuarse a un medio determinado y además favorecer cierta aceptación, tal y como lo declaran estas participantes:

“Se vé uno obligado a cambiar porque yo no voy a ir con falda a la planta, no sé, no es apropiado. Voy con botas, jeans, camisa, ropa de trabajo. Además los pantalones son mucho más cómodos, pero igual a mí me gusta vestirme con vestidos y falda”. (Socorro, MI)

“...si tengo que pasar noches enteras terminando proyectos y con los fríos de Cartago, yo no voy a venir en vestido jamás!...es cuestión de ser práctica”. (Karina, E)

En contraste con las anteriores declaraciones, otras participantes opinan que el uso continuo de pantalones, se constituye también en una forma de autodefensa o protección frente al acoso sexual que experimentan, tal y como lo indican en las siguientes citas:

“...Yo casi nunca me pongo vestido porque es un acoso total”. (Rocío, IA)

“...a veces nos sentimos incómodas. Como que nos halagan mucho los hombres y entonces sentimos como un tipo de persecución o acoso... y por eso vamos en jeans...” (Karina, E)

Lo anterior supone en alguna medida la represión personal de las participantes, con respecto a qué vestir y cómo, estableciéndose relaciones asimétricas entre las opciones sobre la vestimenta de hombres y mujeres y por otra parte es una forma constitutiva de violencia hacia ellas.



Otra demanda la constituye probar sus capacidades casi constantemente, en el trabajo cotidiano, así por ejemplo declaran:

“...no se da la misma reacción cuando un compañero hace una pregunta que cuando la hago yo. Todos vuelven a ver como diciendo ¿qué será lo que va a preguntar?...a veces pienso como que uno queda como si fuera tratado diferente”. (Karina, E)

“Tal vez uno se puede estar prejuiciando, porque por ejemplo en cosas técnicas, siempre uno está esperando qué irán a decir del trabajo...es como...como un estudio, como que me miden allí... Yo no opino antes de que me pregunten, para no tener que andar tan preocupada”. (Socorro, MI)

Las citas indican cómo las estudiantes reflejan exclusión. Las participantes declaran que en el ambiente del aula, algunas veces se presta una atención casi fiscalizadora sobre sus intervenciones, sobre el tipo de preguntas que realizan, etc, de modo que llegan a sentirse frente a un trato diferencial por

parte de compañeros y profesores. Sobre este planteamiento teóricamente se indica que aunque esto, naturalmente, no ocurre siempre, ocurre con la suficiente frecuencia para que las estudiantes reciban el mensaje claro de que el trabajo llevado a cabo por ellas nunca es suficiente. (AAUW,1995:39)

Estrategias

Estrategia se define como las acciones o condiciones generales que establecen las participantes para el alcance de logros, metas u objetivos. Supone una acción pensada, consciente, como mecanismo para lograr lo que quieren. En su puesta en práctica la persona hace uso de todos los recursos de que se siente poseedora (académicos, psicológicos, físicos, de "status" social, etc). Supone cierto cálculo, cierta medida en las acciones que se ejecutan. En síntesis, la estrategia representa la forma en cómo las personas, "Transformamos las aspiraciones en posibilidades concretas y sustituimos la vaguedad de las aspiraciones por la claridad de los medios que han de ser empleados para lograr lo que se quiere" (Ansart, 1977, citado por Gutiérrez,s.f.:139). Entre las estrategias utilizadas, las estudiantes identifican:

Utilizar su físico; al respecto las siguientes afirmaciones:

"Tal vez yo diría que...lo que más se da es que si una compañera es muy bonita posiblemente tenga ventajas sobre las que no lo somos". (Karina,E)

"Nosotras lo sabemos, cuando necesitamos algo de un profesor, vacilamos entre nosotros y nos decimos: ya sabe! mañana viene con una enaguita bien cortita...o algo peladito...para que nos atienda bien". (Carla,CA)

Las estudiantes manifiestan que para ellas es claro que es posible "sacar ventajas" o "salir gananciosa de alguna situación" por su apariencia física. Esta estrategia puede ser catalogada como "típica" de cierta actitud femenina de aceptar supuestos favores por ser "sexy o bonita", exaltando valores centrados

en la belleza y apariencia física, de valoración estética como aspecto relevante en la relación entre compañeros (as) y profesores (as). Supone a la vez, una autodesvalorización de sus capacidades intelectuales y un sometimiento a roles tradicionales. A un falso ideal femenino, como estrategia de sobrevivencia, que las coloca en una situación de vulnerabilidad en la relación con los hombres, en este caso personificados en los profesores, como figuras de autoridad y poder.

Esta estrategia es utilizada también por los compañeros de grupo, como un medio de beneficiarse ellos también en la relación profesor(a)/estudiante, al respecto las participantes mencionan:

"Nos piden que solicitemos traslados de exámenes y tareas o así, y los compañeros nos dicen: Usted aprovechese... a Ud. no le dicen que no, salados nosotros. Vaya, use sus instintos femeninos... y eso a mí no me gusta". (Alexa,MI)

Legitimarse académicamente se constituye también en otra estrategia: Así por ejemplo citan:

"Siempre he sido una buena estudiante, eso me ha ayudado mucho...ellos sabían que podían contar conmigo, porque podían aprender cosas conmigo". (Julia,E)

"Es muy importante ser aplicada, sacar buenas notas, porque empiezan a verlo a uno diferente... lo buscan a uno para trabajar en grupo". (Carla,CA)

Las participantes destacan cómo en su experiencia educativa es importante el reconocimiento que hacen sus pares masculinos, a partir de la valoración de las posibilidades académicas de aporte personal. Esta estrategia es relevante, en tanto que, se cimienta en elementos que refuerzan la autoestima, favoreciendo asimismo una relación más personal y edificante y una construcción más de conjunto en la dicha experiencia.

Otra estrategia la constituye el proceso que ellas van desarrollando, para identificar mecanismos de negociación con compañeros y profesores, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

“No trato de insistir mucho, si me dicen algo y no creen lo que digo lo dejo así, y luego me acerco y amistosamente lo hablo con el compañero, “yo creo que esto es así por esto y esto”. (Socorro,MI)

“...si uno se está preparando en una carrera como esta y uno no se va a saber defender, después cuando uno va a salir a trabajar va a pasar igual y no va a saber darse su lugar, por eso es importante aprender a defender las cosas, en qué momentos e insistir y tener empeño”. (María,CO)

Esta estrategia, identifica que las estudiantes aprenden los momentos en que es factible intervenir, preguntar o negociar. Indican que deben saber esperar el momento de manifestar, de expresar las cosas, volviéndose “hábiles” en este aspecto. Forma parte de las reglas culturales institucionales que paulatinamente asimilan las estudiantes y una vez que las aprenden, se convierten en tácitas y apenas nos percatamos de lo que estamos haciendo. Todos los seres humanos actúan como “participantes ordinarios”, sin embargo en el momento de comunicarse, seleccionan la información, barajando distinciones a lo largo del continuum información pública/información privada. Así las estudiantes también seleccionan a quién comunicar qué información y cuándo.

Retos

Se refieren a aquellos aspectos identificados por las participantes que derivados de las situaciones que viven les han requerido esfuerzos nuevos, extras y que no se resuelven de forma convencional, requiriendo de mayor dedicación, concentración, inversión de energías e ingenio por parte de la persona para resolver situaciones. El reto a diferencia de la demanda, lo constituyen aquellos aspectos que la participante se impone a sí misma como meta para ser lograda.

Sobre esta categoría las participantes indican que un reto permanente lo constituyen las carreras elegidas, ya que según manifiestan: *“... al margen de que yo sea hombre o mujer, es una carrera realmente difícil” (María,CO)*, a esto, se suma otro reto: su incursión inicial en el aula, destacando:

“...20 a 2, 30 a 4, siempre me tocó estar en aulas de más hombres que mujeres. Esto me costó mucho antes, porque yo creo que me acomplejaba y me daba miedo ir a clase, ahora ya no. Ya tengo más confianza”. (Carla,CA)

“Al principio yo escuchaba las bromas pesadas, palabras vulgares, aguantaba el humo del cigarro... yo no me sentía con seguridad de decirles lo que me molestaba, por ser ellos mayoría. Tal vez uno se siente como amarrada. Pero he aprendido que no...que soy una persona, que tengo derechos...”. (Alexa,MI)

Como lo reflejan las citas estos temores iniciales producto de las relaciones propias del contexto educativo, sitúan para las estudiantes retos y necesidades de adaptación, autodominio y autoafirmación personal, que si bien pueden ser resueltos, tienen sus límites, al experimentar cotidianamente ausencia de acompañamiento colectivo por parte de su mismo sexo. Esa condición de minoría se mantiene casi igual a lo largo de la carrera, en tanto que el 77% de la población estudiantil del ITCR esta conformada por hombres y el 23% por mujeres.

Otro reto inicial importante enfrentado por algunas de las participantes (5 estudiantes), es la oposición familiar al haber optado por una carrera concebida tradicionalmente como masculina. Al respecto, algunas de ellas manifiestan:

“Mamá cambió mucho después por la influencia de otros amigos y de papá que le hablaban...pero al principio mentía sobre la carrera que yo estudiaba, decía que estudiaba producción industrial. Ella es un poquito machista, a pesar de que siempre nos ha dicho que seamos independientes económicamente,

que trabajemos, porque no sabemos cómo nos va a ir en el matrimonio y a pesar de que ella ha trabajado siempre". (Betty,IA)

"A veces pienso que mamá no me dio permiso de estudiar construcción. Cuando yo se lo dije, me contestó: "te vas a arrepentir de haber elegido eso". Entonces cada vez que me quedo en un curso, yo pienso...¡hay cómo le digo!". (María,CO)

"A pesar de que me apoyaban, ellos no querían que me viniera por lo largo, pero era imposible viajar hasta Cartago todos los días. Además ninguno de los dos tenía recursos económicos para apoyarme, porque el dinero era poco". (Eda,CA)

Los retos enfrentados pueden ser catalogados en tres tipos:

- a) por sobreprotección,
- b) por oposición materna,
- c) por falta de recursos económicos.

Estos retos sitúan necesidades de tipo material, y psicológico (afectivas, emocionales) que si bien son iniciales, pueden perdurar en el inconsciente y limitar o coartar el desempeño y desarrollo personal de las estudiantes, como lo ejemplifican las dos primeras declaraciones, donde la falta de apoyo proviene de la figura materna.

Otro reto latente manifestado por todas las participantes, lo constituye su futuro desempeño profesional, al respecto manifiestan:

"Sé que hay dificultad para que una mujer sea contratada, pero no es imposible. Uno oye las dos opiniones: unos que dicen que no les interesan las mujeres ingenieras y otros que sí prefieren nuestro trabajo...entonces no sé...". (Socorro,MI)

"El reto que veo más grande es que al ir a buscar trabajo, que te vean como una mujer y por eso crean que no podés hacer tal o cual trabajo". (Rocío,IA)

"Nosotras estamos como peleando contra la gente que no acepta...entonces eso es un reto que tenemos que enfrentar, que los hombres sirven para esto y las mujeres para aquello, quitar esa imagen de sexo débil". (Ana,MI)

Como se aprecia, las participantes saben que pueden existir diferencias y desigualdades para incursionar en el medio laboral de su disciplina; si bien no se victimizan frente a la situación descrita, prevén obstáculos a su incorporación en el ámbito público. Este temor es propio por su condición de mujeres; sus compañeros están totalmente ajenos a este tipo de reto y preocupación. En este sentido teóricamente se afirma que "la división sexual del trabajo, opera como un efecto y a la vez como un reproductor de las estructuras de dominación masculina y su derivación o consecuencia: la subordinación femenina.". (Moreno,1997 citada por Cerrón, 1997:145)

Necesidades

Concebimos la necesidad como la insuficiencia o ausencia de "algo", condición de oportunidad, bien material o logística necesaria para satisfacer un logro, el bienestar personal, o alcanzar metas de desarrollo y desempeños personal/sociales. Las necesidades son múltiples, diversas, inacabadas y en permanente recomposición y construcción.

Las estrategias enfrentadas por las participantes evidencian diversas necesidades. Por ejemplo, en el proceso educativo van satisfaciendo necesidades diferentes:

- a) de adaptación, de reafirmación y autoclarificación, canalizadas en la elección de carrera, en el mantenimiento de su opción vocacional a pesar de oposiciones familiares;
- b) ganarse el respeto, legitimarse académicamente, identificar mecanismos de negociación, son expresión de necesidades sociales manifestadas en la relación con sus compañeros y profesores;

- c) necesidades culturales: expresadas en la participación cotidiana que realizan las estudiantes en espacios fuera de la academia, estas actividades a que se dedican (participación en grupos comunales, de canto y música, asociaciones, etc) vienen a ser espacios que responden a necesidades de expresión creativa y de auto-realización.

Además de lo anterior, las estudiantes declararon, las siguientes necesidades:

1. Tener instancias institucionales a los cuales acudir para recibir asesoría cuando enfrentan situaciones difíciles (por ejemplo acoso), para establecer comunicación y diálogo o “simplemente para compartir lo que uno vive”, tal y como lo indica esta participante:

“Su investigación me pareció desde el principio bonita, porque pensé... es la primera vez que puedo hablar con alguien sobre lo que vivo aquí”. (Alexa,MI)

2. Vinculada con la anterior, las participantes manifiestan la necesidad de contar con mayores apoyos institucionales que las orienten y les permitan enfrentar mejor el proceso educativo que viven como mujeres, una participante declara:

“Lo que se dice y se sabe es que quien sale de estas carreras tiene que esforzarse un poco más y más si uno es mujer...y no todas las mujeres que entramos estamos claras y preparadas para esto...sería bueno que en el TEC nos orientaran mejor”. (María,CO)

Esta necesidad está sustentada también por otras declaraciones realizadas por algunas de las participantes, ya que la investigación se tradujo en la primera vez en que ventilaba las situaciones vividas en la carrera y

su condición de “pioneras”; una de ellas comenta:

“Después de que hablé con Ud. la primera vez, me dejó pensando un poquitillo, digamos...me puse a pensar porqué tenía que ser difícil para una mujer estar en una carrera de hombres...eso me ha dejado pensando ...”. (Adela,CO)

Otra participante expresa:

“Para mí es un poco difícil ver diferencias, porque muchas cosas yo las veo como normales, porque siempre me desenvuelvo entre hombres. Si estuviera entre mujeres pues sería distinto...”. (Socorro,MI)

3. Otra necesidad expresada fue la de contar con mayor información sobre cómo se comporta el mercado laboral con respecto a la contratación de hombres y mujeres en su respectivas disciplinas, así una participante expresa:

“Me imagino que en la contratación se le dará más importancia a hombres que a mujeres...aunque ahora no sé como estará eso...si se le dará importancia al curriculum de uno, a las notas, a la experiencia o de que univesidad sale...o si más bien prefieren hombres que mujeres”. (Carla, CA)

La necesidad está vinculada con el reto declarado por ellas sobre su desempeño profesional. Esto es complejo y posiblemente requiera de procesos de mediano o largo plazo, ya que supone que los/as docentes se involucren en las respuestas a esta necesidad, lo que pasa primero por reconocer qué ha significado para las carreras la incursión de mujeres en ellas, qué significa que otras mujeres ingresen y a partir de esto clarificar las características del medio laboral y sus demandas, estas discusiones no son preocupaciones actuales en las carreras.

BIBLIOGRAFÍA

Barrantes y Echeverría. (1995). Revista Reflexiones # 72, artículo: "Socialización de género y educación", Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Delgadillo Ligia/compiladora. (1996) "La mujer en la universidad". San José, Costa Rica. Editorial Guayacán.

Giroux Henry. (1997). "Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas". Barcelona: Paidós Educador.

Gomáriz Enrique.(1994). "La planificación con perspectiva de género: manual de trabajo". Primera edición. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. San José, Costa Rica.

Goetz Clifford. (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura, en: La interpretación de las culturas". Barcelona España: Gedisa

Gutiérrez Silvia, Guzmán Luis y Sechovich Sara. "Técnicas para el análisis del discurso" Cap. IV. Fotocopia, sin otras referencias.

Lagarde Marcela. (1994). "Feminismo y educación". Fotocopia sin otras referencias.

Lagarde Marcela. (1997). "Género y feminismo". Segunda edición, Madrid: Editorial Horas y Horas.

Lamas Marta/compiladora. (1996) "El género: la construcción cultural de la diferencia sexual". México. Editorial Porrúa.

Lincoln Ivonna. (1995). "Standards para la investigación cualitativa: criterios emergentes de calidad en la investigación cualitativa interpretativa". Programa de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Texas A&M University. San Francisco, CA: 2.

Linda Cerrón/compiladora. (1997) "Las mujeres y el poder". San José, Costa Rica. Editorial Mujeres.

Osipow H. Samuel. (1990). "Teorías sobre la elección de las carreras". Segunda edición, México, Editorial Trillas.

Sagot Monserrat. "Socialización de género, violencia y femicidio" Revista "Reflexiones", Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, No. 41, página 17. Diciembre de 1995.