

Los discursos de las alumnas de ingeniería. Percepciones de una minoría

INMA PASTOR GOSÁLBEZ

ARACELI LÓPEZ

INTRODUCCIÓN

En este año 2010 se cumplen cien años de la promulgación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910 que permitió a las mujeres, en España, acceder a la universidad sin trabas administrativas. Aunque el año 1910 no es el primer momento de acceso de las mujeres a las ciencias (Pérez Sedeño y Alcalá, 2001), no hay duda que la Real Orden que regula el acceso libre de las mujeres a la educación superior constituye un elemento importante en el proceso de emancipación y progreso para las mujeres. Algunas cosas han cambiado en estos cien años transcurridos: los avances en la escolarización femenina y la afluencia de las mujeres al mercado de trabajo marcan un punto de inflexión en la historia reciente de las relaciones entre hombres y mujeres. Y, aunque son avances indudables, también puede haber retrocesos o estancamientos (Maruani *et al.*, 2000). La celebración de un centenario parece, pues, un buen momento para reflexionar. En este caso cabe revisar cuál es, hoy día, la situación de las mujeres en la universidad.

Una mirada a la universidad actual muestra una realidad cambiada en varios aspectos (Nash, 1996; Astelarra, 2004). El más relevante es la clara feminización del alumnado, de manera que la presencia de mujeres en las aulas supera el 50%. Otro aspecto a destacar es la incorporación de las mujeres también en el conjunto del personal docente

e investigador hasta representar el 36,1% en el conjunto de la universidad española. Estas dos realidades nos llevan a felicitarnos por el avance experimentado. Sin embargo, cada uno de los avances citados puede ser revisado con un poco más de detalle y ese análisis nos muestra una universidad en la que la igualdad no es una realidad ya totalmente conseguida sino un objetivo hacia el que todavía queda camino por recorrer (She Figures, 2003; 2006; 2009). Y en esas estamos.

En relación a las profesoras, hay que destacar su progresiva incorporación como docentes pero su escasa presencia en las categorías superiores como las cátedras de universidad. Esta es una realidad que diversos estudios ponen de manifiesto (Izquierdo, 2004; CSIC, 2004; Pastor, 2008; Informe del Ministerio de Ciencia e Innovación sobre datos del sistema universitario español, 2008; García de Cortázar, 1997; Carreño *et al.*, 1998). En cuanto a las alumnas, hay que destacar su reparto no homogéneo entre el conjunto de titulaciones disponibles; así, mientras las mujeres son mayoría en algunas titulaciones, al mismo tiempo son minoría en otras. En concreto, las titulaciones del ámbito de ciencias de la salud o educación presentan una feminización muy elevada, mientras titulaciones como las ingenierías muestran una presencia de mujeres que no supera el 28%. Ante este panorama cabe hacerse algunas preguntas. Una de ellas es ¿por qué las mujeres siguen siendo aún una minoría en los estudios de ingeniería? ¿Por qué, siendo titulaciones con buenas oportunidades profesionales y salariales, siguen siendo menos atractivas para las mujeres? Son estas unas preguntas que diferentes especialistas se han planteado y que han sido objeto de reflexión y debate en diferentes momentos (Sanz, 2008; Harding, 1996; Clair, 1996). La obstinada realidad nos sigue mostrando una segregación horizontal de chicos y chicas en el momento de escoger la titulación universitaria a cursar. Segregación que no se está corrigiendo con el paso del tiempo sino que muestra una consolidación importante, ya que en los últimos 15 años los datos de matrícula femenina en las titulaciones técnicas se mantiene constante.

Desde el Observatorio de la Igualdad y el Grupo de Investigación en Análisis social y Organizativo de la Universidad Rovira i Virgili, nos hemos interesado por el tema y hemos desarrollado una investigación para conocer la situación de las mujeres en los estudios técnicos. Situación que requiere, a nuestro entender, no sólo una radiografía que mida la baja presencia de las mujeres en estas titulaciones sino, especialmente, que capte la opinión que, al respecto, tienen los actores sociales implicados.

En este capítulo exponemos algunos de los resultados obtenidos en la investigación “Mujeres en Ingeniería. Estudio de las escuelas técnicas superiores desde la perspectiva

de género”¹, realizado durante el año 2008-2009. El objetivo del estudio fue estudiar las Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería (ETSI) de la Universitat Rovira i Virgili para detectar sesgos por razón de género en su funcionamiento, partiendo de la hipótesis de que las ETSI transmiten, de manera consciente o inconsciente, un sesgo de género que, si se modificara, haría más atractivas las enseñanzas técnicas a las chicas. Estos sesgos pueden consistir en cuestiones como, por ejemplo, el trato, el reconocimiento de méritos, las expectativas generadas, los estereotipos transmitidos (Català y García, 1989; Caprile *et al.* 2008). Pensamos que el aumento de la presencia de las chicas en estas enseñanzas sólo es posible si hay una voluntad clara y explícita de reconocer las desigualdades existentes y luchar contra las mismas. Y por esto es necesaria la detección de los mecanismos que hacen posible que se mantenga esta desigualdad.

Hemos centrado el estudio en el colectivo del alumnado, el cual ha recibido una atención menor en los diagnósticos hasta ahora elaborados por parte de instituciones científicas y universitarias. En la medida que el alumnado es un colectivo que no depende funcionalmente de la estructura organizativa de la universidad, en el sentido que no es “personal” de las universidades, es razonable considerar la dificultad de diseñar políticas específicamente dirigidas a este colectivo. Aún así, mientras no se eliminen los efectos sexistas del funcionamiento de las universidades será difícil conseguir candidatas a iniciar la trayectoria laboral dentro de la universidad. Además, la persistencia y estabilidad de dinámicas claramente marcadas por el sistema sexo/género entre el alumnado requiere nuestra atención: el hecho de que, pese a la clara feminización de las aulas universitarias, algunas de estas aulas continúan siendo espacios fuertemente masculinizados requiere una mirada que intente explicar, no tanto la cuestión de por qué las chicas toman una determinada decisión respecto a las enseñanzas en que se matriculan, sino más bien cuáles serían las posibilidades de hacer más atractivas titulaciones que tradicionalmente no son escogidas por las chicas, las ingenierías.

En definitiva, si las universidades quieren ser organizaciones que garanticen el funcionamiento no sexista, deben detectar los puntos por donde atraviesan las dinámicas (conscientes o inconscientes) sexistas. A partir de aquí se pueden construir organizaciones más igualitarias. La incorporación de chicas a las enseñanzas técnicas es la garantía de que el sistema universitario de un país aprovecha y canaliza todos los recursos humanos disponibles.

1 Estudio que contó con una subvención del Institut Català de les Dones.

Hasta ahora los estudios realizados estaban centrados en analizar los motivos de la diferente selección, por parte de chicos y chicas, de las titulaciones a cursar, para explicar la baja presencia de mujeres en el ámbito técnico de nuestra sociedad. Los estudios de Alemany (1992) “Nunca he jugado con Electro-L” o el más reciente del CIDE/IM (2003) “Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos” son dos ejemplos.

Tal y como apunta este estudio del CIDE/IM, dentro de los factores explicativos de la elección de unos determinados estudios no se encuentran ni la percepción de reconocimiento social de determinadas titulaciones universitarias, ni las buenas expectativas de ocupación que presentan. Tampoco parece que el rendimiento académico sea un factor explicativo, dado que la tasa de éxito de las enseñanzas técnicas, medida tanto en porcentaje de chicas que acaban la carrera como en la nota media de expediente, es similar en chicas y en chicos. Las discusiones sobre las capacidades de las chicas hacia las matemáticas se han cerrado apuntando que es la desigual socialización de chicos y chicas hacia las matemáticas la que explica las diferentes preferencias en aptitudes (Clair, 1996). Las diferencias son inexistentes en primaria, aparecen en secundaria y perviven en la universidad. En los estudios realizados sobre la promoción profesional de las mujeres sí se ha encontrado persistencia sobre los estereotipos alrededor de lo que se considera que es la prioridad para las mujeres (y los hombres) y su adaptabilidad a los requerimientos de las organizaciones (Callejo *et al.*, 2004). Parece, pues, que más allá de las capacidades de las mujeres y de su calificación, otros factores están influyendo.

La bibliografía consultada destaca algunos elementos como condicionantes de las opciones de las chicas: a pesar de que se sienten motivadas por los mismos motivos que los chicos (se consideran buenos estudiantes, les gustan las ciencias y consideran que estas carreras proporcionan estatus y prestigio), ellas experimentan y valoran de forma diferente su elección: tienen pocos referentes femeninos a lo largo de la carrera, tienen que hacer frente a críticas en su entorno próximo en relación a la carrera que han escogido, consideran que los otros las perciben como poco femeninas, creen que estudiar estas carreras será una dificultad a la hora de encontrar pareja y creen que tendrán dificultades en sus trayectorias profesionales por el hecho de ser mujeres (Batista *et al.*, 2000; Bricall i Fontanals, 2000).

Nuestro análisis sólo ha confirmado en parte estos elementos: continúa la falta de referentes femeninos y las chicas sienten que no son “como las otras chicas”. Aun así, las chicas entrevistadas presentan sus decisiones como muy poco condicionadas en negativo por factores externos, viviendo estas influencias externas en positivo: pueden hacer

y ser lo que quieran, o cuando menos así lo creen. Estamos pues ante un colectivo que considera que sobre ellas no actúan condicionantes sexistas y explican sus decisiones como resultado de factores neutros respecto al sexo.

En este capítulo se presentan los discursos que explican y legitiman la situación actual de chicos y chicas en las titulaciones técnicas de la URV. Se han utilizado técnicas de recogida de información de tipo cualitativo, con el objetivo de captar la interpretación que los sujetos hacen de sus situaciones vitales. De esta manera hemos conocido cuáles son las motivaciones de las chicas para estudiar en las ETSI y cuáles son las dificultades que se han encontrado en su trayectoria académica, motivos y dificultades que pueden estar relacionadas con desigualdades por razón de género.

1. METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

Para conseguir información cualitativa se optó, como técnica de recogida de información, por la realización de entrevistas en profundidad. Se han realizado entrevistas al alumnado, que ha sido seleccionado en base a las variables consideradas estructuradoras de la realidad en las enseñanzas técnicas: titulaciones más a menos masculinizadas, tipo de titulación (primero y segundo ciclo, sólo primer ciclo y sólo segundo ciclo) y perfil de la titulación. Las entrevistas han tenido cinco grandes bloques de preguntas que invitaban a que las personas entrevistadas narraran su trayectoria académica a partir de un primer bloque descriptivo de variables personales (edad, núcleo de convivencia, etc.) y estudios realizados. En segundo lugar debían hacer una reflexión sobre los factores que habían condicionado la decisión de incorporarse a la universidad, diferenciando a priori cuatro bloques: factores personales, familiares, educativos y sociales. El objetivo era reflexionar sobre los apoyos recibidos, las expectativas o las motivaciones de esta salida profesional, etc. En tercer lugar, se planteaban unas preguntas relacionadas con el desarrollo de los estudios: qué trayectoria académica habían seguido, cómo son las relaciones entre compañeros y compañeras, cómo es la distribución y carga de trabajo, cómo fue la incorporación al aula, etc. En cuarto lugar, se organizó un bloque de preguntas alrededor de la incorporación al mundo laboral y las perspectivas asociadas en este ámbito. Finalmente, se dedicó un bloque a exponer su percepción de las políticas de igualdad.

La selección de las personas a entrevistar se hizo entre los individuos matriculados en las enseñanzas técnicas de la URV, entrevistando el mismo número de chicas que de chicos e incluyendo en la muestra estudiantes de todas las titulaciones identificadas

como enseñanzas técnicas de la URV. En total se entrevistaron 38 alumnos, 8 profesores y profesoras y 3 expertas.

El principal problema detectado a la hora de obtener información ha sido encontrarlos ante un discurso muy hegemónico articulado alrededor de las falsas creencias y los estereotipos que niegan la existencia de discriminaciones hacia las mujeres en el ámbito universitario, encubierto por el mito de que se trata de una institución, fundamentalmente, meritocrática. Así, la mayoría del personal universitario -casi todos los hombres y muchas mujeres-, afirman que realmente consideran que la universidad no es sexista ni tiene ningún tipo de influencia patriarcal. Esto provocó que las respuestas fueran taxativas y no se prestaran a ampliaciones, y que tan sólo aquellas personas que han mostrado cierto interés en el tema central de la búsqueda, que eran una minoría, han dejado entrever algún tipo de reflexión en torno a esta problemática. Únicamente ante la explicitación de ciertas situaciones de discriminación los y las entrevistadas asumen la posibilidad de que pueden existir ciertas desigualdades en la comunidad universitaria, a pesar de que se atribuye la responsabilidad de esta situación a las decisiones personales de las mujeres, que, según se afirma, optan por renunciar a ocupar cargos o que voluntariamente escogen no competir por mejorar su situación dentro la estructura universitaria. Las referencias a situaciones de discriminación no contemplan la discriminación indirecta y/o invisible. Hay una autocomplacencia, en la mayoría de casos, por referirse a no experiencias de discriminaciones formales o legales que dan por satisfactorias, como si esta no discriminación formal fuera el punto de llegada del proceso, y no el punto de partida.

Mayoritariamente todos los entrevistados y entrevistadas optan por considerar que el origen de las discriminaciones está fuera de la universidad. Cuando se hace referencia a la sociedad en general se acepta una postura doble: por un lado, que sí hay ámbitos donde la igualdad hombre-mujer no está totalmente lograda, y por otro lado, la idea de que la realidad de hombres y mujeres está marcada por proyectos vitales diferentes. Aún así, cuando los y las entrevistadas han hablado de la configuración de un proyecto personal determinado, tanto académico como personal, no han hecho ninguna referencia a la influencia del sexo o género, ni se reconoce la existencia de dos realidades en base al sexo dentro la universidad. Pero estas ideas centrales no están exentas de contradicciones aunque configuran un discurso homogeneizador y legitimador.

2. DISCURSOS QUE LEGITIMAN LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

A partir del análisis de las entrevistas se detectan diferentes discursos que articulan las ideas del alumnado. El más generalizado es el de la negación de la existencia de cualquier tipo de discriminación en la Universidad. A partir de esta negación crece un segundo discurso, que considera la Universidad como un organismo neutro, sin ninguna influencia en la generación de desigualdades entre los chicos y las chicas. La base a partir de la que se conforma esta neutralidad es el valor de la meritocracia combinado con un esencialismo que describe las diferencias entre chicos y chicas que permiten justificar los casos en que la desigualdad se evidencia. La cultura del esfuerzo y las autolimitaciones son la base del discurso de la voluntariedad que acompaña el de la meritocracia, enmascarando cualquier desigualdad bajo el ejercicio de la voluntad individual y el esfuerzo personal. Un último discurso que se destaca en este texto es el de lo irrelevante pero clave a la hora de saber el grado de desigualdad o discriminación que se evidencia entre los entrevistados, la universidad, y su futuro profesional.

2.1 El discurso de la negación: la discriminación en la universidad no existe

La mayoría del alumnado entrevistado elabora un discurso de ausencia de discriminación hacia las mujeres en la universidad. Las alumnas consultadas han respondido esta pregunta de manera breve, en muchas ocasiones con un simple “no”. Los chicos han dado la misma respuesta que las chicas pero acompañada de una explicación del buen trato que otorgan a sus compañeras de aula, o de la ventaja que supone ser de una minoría para poder destacar entre una multitud homogénea.

“pues ya te lo puedes imaginar, muy bien, pocas que hay, las cuidamos”
“(Chico, Perfil 6).

“P: ¿Crees que por estar en minoría pueden tener algún problema, o por el contrario, alguna ventaja?”

*R: No. Lo que sí que quizás destaca más lo que es lo que menos hay”**(Chico, Perfil 7).*

De hecho, en ningún caso se considera que la baja presencia de mujeres en las ingenierías pueda ser debido a que haya discriminación alguna. La mayoría de discursos recalcan que la razón principal de las chicas para no estudiar ingeniería es porque no

les gusta. Algunos entrevistados valoran positivamente que no se conduzca a las chicas hacia las ingenierías o cualquier otro estudio, considerando así que son libres para estudiar lo que quieran. En este caso, se considera que los chicos están más presionados por sus familias. Este discurso positiviza el sesgo en la orientación de la familia hacia las chicas a estudiar carreras técnicas que, a veces, se puede dar. A nuestro entender, esta falta de “presión familiar” no las hace libres, al contrario, la falta de refuerzo de los familiares deja las chicas al descubierto y facilita que actúen sobre ellas las presiones (muchas invisibles pero reales) de los restantes agentes socializadores.

Es curioso como prácticamente ninguna persona entrevistada destaca la incidencia de la orientación a la hora de escoger el itinerario educativo o profesional recibida en el instituto. En todo caso, si se hace referencia es para justificar la poca presencia de mujeres en las ingenierías, debido al sesgo en la educación.

Justificar la poca presencia de mujeres en ingeniería debido a condicionantes previos a la Universidad es un argumento válido pero parcial. La mayoría de las entrevistadas sostienen la inexistencia de discriminación pero muchas incluyen alguna anécdota que califican como un hecho aislado.

“Hombre, siendo una chica si hay algún comentario de chicas eres la primera que pillas. Pero normalmente siempre ... no son con maldad, son en clave de broma, un cachondeo. No me molesta. Y si me molesto digo “bueno, ya vale, os estáis pasando, qué es eso?”. O a veces hablan y es como si tú no estuvieras, y dices “perdonad, eh, que yo soy chica”. Quieras o no, claro ... Pero no, ningún problema “(Chica, Perfil 13).

Este hecho nos indica que durante su paso por la Universidad existen dinámicas que no favorecen que estos estudios sean atractivos para un mayor número de chicas. Sin embargo, las alumnas de ingeniería se resisten a considerarse miembros de un grupo que sufre desigualdad en las aulas, lo que contrasta con la percepción de la desigualdad existente en los otros ámbitos en los que se integran. Un ejemplo claro lo encontramos en el conocimiento que tienen de las discriminaciones que pueden sufrir en el mundo laboral²

2 Y también en otros ámbitos. Muchas de las chicas entrevistadas son deportistas que sí reconocen, evidencian y denuncian discriminaciones directas en la práctica deportiva: *“Bueno, con el equipo de hockey. Como las últimas tontas de todo, casi. Nos tratan ... Con el deporte femenino, o sea, siempre he hecho deporte y siempre hemos sido las últimas (...) siempre éramos las niñas que están allí en el rincón. (...) Te tratan como que no eres importante, como que las niñas están allí porque hacen deporte y mira ... “(Chica, perfil 19)*

(Castaño *et al.*, 1999).

“Por ser mujer no te meterán en una fábrica de jefe de mantenimiento a cargo de 80 hombres. (...) Por el simple hecho de que a ti nadie te ha regalado nada, tienes que currar tú el doble para que una empresa te quiera (...)” (Chica, Perfil 17). *“Yo creo que sorprende ver a una mujer que pueda hacer un trabajo que normalmente es de hombre. Pero bueno, la mayoría lo acepta”* (Chica, Perfil 11).

Esta percepción de las dificultades con las que se pueden topar una vez se adentren en el mundo laboral no es compartida por todas las chicas. También hay entrevistadas que consideran que no hay ninguna razón para pensar que sufrirán discriminación o problemas laborales por el hecho de ser mujeres. Incluso se argumenta la posibilidad de que sea una ventaja.

2.2 El discurso de la neutralidad

Del análisis de las entrevistas se extrae una elaboración argumental en la que se considera que la Universidad es una organización que se relaciona con el alumnado de manera neutra y lo evalúa según los méritos de éste. Es lo que podemos llamar el discurso de la neutralidad. En el análisis de las entrevistas, los estudiantes afirman haber detectado diferente trato pero, lejos de renunciar al discurso de la neutralidad como identificador de la realidad universitaria, lo reafirman responsabilizándose del trato recibido. Estos argumentos reflejan una universidad neutra, donde ni el profesorado ni los compañeros son reconocidos como responsables de la diferencia de trato que los alumnos a veces perciben.

“A ver, siempre ha habido la pequeña diferencia, ¿no? Bueno, que te lo parece. A veces no sabes si eres tú que lo estás buscando. Pero sí, nosotras a veces nos hemos sentido eso (tratadas de forma diferente)” (Chica, Perfil 14).

Aunque el alumnado considera la Universidad como un espacio neutro, el colectivo universitario no lo es y en algunos casos entre los chicos y las chicas existen reglas del juego diferentes a la hora de trabajar en grupo. A veces, las alumnas, debido al alto grado de masculinización, elaboran estrategias para evitar problemas con las parejas de los compañeros de estudio.

“Hago el proyecto (...) con un compañero. Y él tiene pareja. Pues a la novia no le hace ni puta gracia que la única chica que hay en la carrera sea su compañera de prácticas. Y a mí me presentó la novia de inmediato, “mira, que yo soy Emma, la compañera de prácticas de él, qué bien, que me hace un favor de ser mi compañero ...”. Que realmente no es así, pero bueno, es lo que hay. Y yo también lo primero que digo es “yo también tengo novio ...”, sabes?, Para que vea que no estoy haciendo el trabajo con su novio porque quiera algo con él” (Chica, Perfil 17).

En las entrevistas encontramos algunos ejemplos que desenmascaran esta falsa sensación de neutralidad del entorno universitario. Se vislumbra una violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que, de manera más o menos sutil, recuerda a las chicas que todavía hay una dominación masculina oculta, difícil de reconocer a veces entre las paredes de la neutralidad percibida y anclada en la meritocracia definitoria del sistema educativo. Un ejemplo es la actitud machista que los estudiantes exhiben sin pudor cuando se encuentran apoyados por el grupo.

“Las mujeres deben entrar muy sargento-coronel para que nadie les suba a caballito. Por ejemplo, esta chica (...) el primer día que entró en clase le aplaudieron. No se le hace a nadie. Además, es mona. Yo detrás sentí, que espero que ella no lo sintiera, sentí un “te quiero”” (Chica, Perfil 17).

“Si es que están todos alterados. El otro día se metieron en el bar a aplaudir las chicas que pasaban. La primavera ... los hombres les altera mucho” (Chica, Perfil 17).

Dentro de este espacio de neutralidad, el uso del masculino como genérico es protagonista. Aceptar que una entidad como la Universidad es neutra implica también que el lenguaje que emplea no incide en términos de discriminación en el alumnado. Pero ningún organismo es neutro en la interacción con los demás, y el lenguaje es en muchos casos responsable de la elaboración de lo simbólico. En muchas entrevistas, el alumnado defiende el uso del masculino como genérico para referirse a las chicas y los chicos en el aula, por citar la profesión que han ejercido o ejercerán en un futuro, y para nombrar el título que obtendrán una vez acabados los estudios técnicos que cursan. En cierto modo, es como si las chicas estudiantes renunciaran a pertenecer al colectivo femenino para poder ser miembros de pleno derecho, bajo el cobijo de la supuesta neutralidad del masculino como genérico. Un ejemplo de ello es cómo algunas alumnas utilizan el masculino en sustantivos que las definen: informático, becario, ingeniero.

Esta renuncia a llamarse en femenino en algunas ocasiones implica referirse a las chicas como un grupo ajeno a la propia condición de mujer, un grupo que no pertenece al mundo de la ingeniería. Algunas de las alumnas elaboran un discurso en el que ellas mismas no se incluyen en el colectivo “mujeres” cuando hablan en relación a su forma de ser, sus gustos, estudios, o modo de relacionarse con los chicos. Las chicas son las otras, no ellas. Incluso hay alumnos que otorgan una connotación negativa al hecho de ser una chica que responda a los estereotipos de género. En cierto modo, algunas alumnas eligen dejar de ser chicas para poder tener cabida en una ingeniería.

“Igual a las chicas les gusta más la química” (Chica, Perfil 13).

“Ella siempre ha sido una chica que siempre se ha relacionado más con los chicos. Y cuando hablaba con un chico se sentía más inteligente que con una chica. (...) A los chicos les pasa lo mismo, a mí me decían “es que contigo podemos hablar” (...) Te miraban ... no te veían como una chica, te veían como una persona. Eres igual que ellos, una persona. Personas con diferente sexo. A las otras sí, a las otras las veían chicas” (Chica, Perfil 4).

“Es que a mí no me caen bien las chicas, empezamos por ahí. Quiero decir, es una mentalidad que tienen que yo no la comparto. Yo me siento en una mesa y si se estaba hablando de coches, hablábamos de coches. Si hablaban de fútbol, de fútbol. Si hablaban del programa que habían hecho la noche antes, hablábamos del programa de tele. No me gusta hablar de rebajas, no me gusta hablar de rímel, no me gusta hablar de “Ay, mira qué modelito que me he comprado” (Chica, Perfil 4).

“Al igual que en clase los profesores muchas veces les he dicho, que dicen “chicos y chicas”, o “chicos y chica”, y yo les digo, que digan “chicos”, que a mí no me importa. (...) Que dicen “chicos” en clase? Pues “chicos”, si es que a mí me da igual, yo me considero uno de ellos, o sea que no pasa nada” (Chica, Perfil 17).

Otro hecho a destacar sobre cómo las chicas que estudian ingeniería viven los estudios y su futura titulación es el hecho de que todas asumen que el diploma que obtendrán las llamará ingenieros en vez de ingenieras. La gran mayoría de las chicas muestran indiferencia y naturalidad por este hecho, haciendo hincapié en que el título es de ingeniero, aunque ellas por ser mujeres serán ingenieras. Este convencimiento de que obtendrán el título de ingeniero y no de ingeniera evidencia el mayor grado de reconocimiento social

que obtiene un ingeniero en relación a una ingeniera. Este hecho sorprende, ya que, al contrario de lo que afirman, en su diploma consta que serán ingenieras tituladas³. A partir de su suposición errónea justifican que en muchos casos sean llamadas utilizando el masculino como genérico.

“Para mí es lo mismo ingeniero que ingeniera. No me caliento la cabeza. Si es algo que habitualmente ha sido para hombres, también te tienes que acoplar un poco a lo que hay, porque no puedes ir, también, con la bandera feminista. No merece la pena, lo único que te encontrarás serán enemigos, por el camino “(Chica, Perfil 17).

“Cuando entro en alguna empresa, que nos dan unas identificaciones para poder entrar, ya cuando nos ven, porque vamos siempre yo y otro chico, somos “los técnicos”, “vienen los técnicos informáticos”. Quiero decir, no hay ninguna diferencia.

P: ¿Y te molesta?

R: No, no, ningún problema. Cuando acabas la carrera eres ingeniero. O sea, ingeniero o ingeniera es indiferente. Yo encuentro que es una palabra en términos generales, y puedes hablar tanto con el término masculino como el femenino” (Chica, Perfil 11).

“Yo siempre lo digo en masculino cuando hablo en genérico. (...) No me noto inferior para hablar en masculino, si es genérico. Está claro que si puedes distinguir entre ingeniero e ingeniera ... (...) No hay que llegar en este punto de toooodo es masculino y femenino. Pero si estás hablando rápido, pues dices uno masculino y ya está. No le doy más importancia, no me siento inferior “ (Chica, Perfil 4).

Sin embargo, hay chicas que asumen que en su diploma dirá ingeniero pero que preferirían que fueran mencionadas como ingenieras. Pero esta preferencia se relativiza y consideran innecesario insistir demasiado.

3 En el decreto 202/2003, de 26 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad Rovira i Virgili (BOE 264, de 4-11-2003) se menciona en el artículo 105.2 que los títulos oficiales con validez en todo el territorio estatal referentes a las ingenierías son ingeniero técnico o ingeniera técnica, ingeniero o ingeniera, arquitecta técnica o arquitecto técnico, arquitecta o arquitecto, doctor o doctora.

2.3 A iguales méritos, iguales resultados. El discurso de la meritocracia

Uno de los motivos por los que el alumnado considera que la universidad es neutra y por tanto un espacio donde no existe la discriminación es el convencimiento de que a igual méritos obtendrán los mismos resultados. Este discurso de la meritocracia lo elaboran tanto chicos como chicas para argumentar el trato neutro e igualitario que reciben en la Universidad y esperan recibir en el mercado de trabajo.

“P: ¿Dificultades para encontrar trabajo?”

R: No. Actualmente eso ya... Ahora es currículum, méritos propios y...” (Chica, Perfil 15).

El ideal de la meritocracia es un deseo expresado explícitamente pensando en el futuro y en el mundo exterior a la universidad: la mayoría de las personas entrevistadas consideran que ya es una realidad interior de la universidad cuando se le pregunta directamente por el trato diferenciado entre chicos y chicas. Las mujeres parece que confían en el sistema meritocrático (y la protección que se han buscado de un título formativo irrefutable de sus méritos) para garantizar que lo que a veces pasa en otros ámbitos (deportes, algunos cargos, administración ...) no les pase a ellas. La confianza en la meritocracia se nos presenta como la expresión de un deseo: no sufrir discriminaciones por razón de género.

La mayoría de opiniones coinciden en que las chicas podrían sufrir discriminación cuando decidan ejercer la maternidad. Este handicap, sin embargo, no lo consideran vinculado a un patriarcado, aún latente en la sociedad, sino a las características concretas de la dirección de la empresa que aplica este tipo de discriminación. En el razonamiento del alumnado, el factor azar lo consideran determinante para que la maternidad se convierta en un factor negativo para el desarrollo profesional de la mujer. Destaca la poca presencia de mujeres dentro del profesorado. Esta desigualdad numérica no es transparente para el alumnado. La falta de profesorado femenino tiene una carga simbólica importante, ya que contribuye a mantener un imaginario colectivo donde el profesor de ingeniería es un hombre.

Las opiniones que consideran que la meritocracia no rige el orden establecido son minoritarias entre el alumnado, y por tanto la percepción de desigualdad de oportunidades de las chicas no se encuentra presente en la opinión dominante. Este hecho predispone tanto a las chicas como a los chicos a negar la conveniencia de implantar acciones positivas para mejorar la situación de desventaja de las mujeres.

“P: Como mujer, ¿obstáculos para desarrollar carrera profesional?”

R: Quiero pensar que no. A veces parece que hagan lo de los cupos, que en un despacho ... no sé, me da la sensación, a veces, que esto de los cupos que quieren hacer las administraciones, de hacer que haya un mínimo de mujeres, esto ... me parece bien pero tampoco me parece justo, porque a lo mejor habría un hombre que estaría mejor preparado que una mujer, y ella sólo por ser mujer ya entraría. Creo que los cupos, en vez de ser por hombres y mujeres, deberían ser por si estás preparado o no” (Chica, Perfil 20).

Esta escasa percepción de necesidad de medidas positivas denota una falta de conocimiento de las desigualdades entre hombres y mujeres existentes en la sociedad. La meritocracia es un valor capital para todo el alumnado, es una de las garantías de su condición de iguales. Pero no todos los méritos son cuantificables o evaluables por el profesorado. Los méritos relacionales también son necesarios en la Universidad y las dificultades para desarrollarlos son diferentes por los chicos y las chicas. Sentirse más o menos cómodo en un ambiente favorece las relaciones sociales, la capacidad de “hacer red”. Para el alumnado, aprovechar su estancia en la Universidad para establecer vínculos e intereses comunes puede ser muy interesante para el desarrollo de su carrera profesional. Tanto las chicas como los chicos construyen este tipo de relaciones de manera consciente o inconsciente pero la dinámica relacional no siempre es la misma para ambos sexos. La percepción inicial de algunas alumnas es coincidente con el testimonio siguiente:

“P: Primeras impresiones

R: ¡Uy, sí! De aislamiento total. Porque era la única chica. Es que encima sólo estaba yo, en la clase “ (Chica, Perfil 12).

Este punto de partida de una cierta incomodidad de las alumnas ante un grupo tan desproporcionado en cuanto al número de chicos y de chicas, ya las sitúan en una posición de desventaja. Cada chica supera esta situación inicial de diferente manera pero se puede agrupar en dos estrategias: introducirse en el grupo mayoritario o buscar el apoyo de los pocos iguales que tienen en el aula.

La dificultad para hacer méritos relacionales en un ambiente tan masculinizado no se limita al espacio social compartido en el campus. La desconexión entre los chicos y las chicas no es total, comparten espacio y tiempo, y por tanto no son ajenos a la presencia y amistad del otro. Sin embargo, entre las alumnas entrevistadas hay ejemplos sobre

la desigualdad de oportunidades de las alumnas a sobresalir en los méritos relacionales. Ellas son conscientes de que a veces se organizan encuentros en los que no están incluidas o en el caso de estar invitadas no se las considera. Compartir espacio social muchas veces implica adaptarse a la manera de estar de la mayoría hegemónica, y eso no siempre es fácil para las alumnas de ingeniería.

A partir de este discurso de la meritocracia se construye una realidad en la que aparentemente todas las personas obtienen lo que se merecen en función de los méritos atribuidos. Este discurso, si embargo, necesita apoyo para justificar la existencia de desigualdades que los méritos no logran salvar. La teoría esencialista se complementa muy bien con la falta de igualdad de la meritocracia. Así, el esencialismo justifica cualidades diferentes a las personas según su sexo, y justifica las desigualdades inexplicables por el discurso de la meritocracia. Los discursos esencialistas son empleados tanto para chicos como para chicas para justificar la poca presencia femenina en las ingenierías, y casi todos miran hacia la educación recibida y cómo los estereotipos de género afectan las decisiones de los adolescentes.

Las entrevistas muestran cómo el esencialismo que justifica la masculinización de las ingenierías no encaja con la manera de ser de muchas de las chicas que estudian ingeniería. Este hecho pone de relieve la importancia de la construcción social de la persona y la necesidad de dejar atrás discursos esencialistas si se quiere abrir el abanico de posibilidades de realización personal tanto a las chicas como los chicos.

2.4 Ejercer la voluntad y el esfuerzo

La cultura del esfuerzo y las autolimitaciones son la base del discurso de la voluntariedad que acompaña al de la meritocracia. Cualquier desigualdad que no se resuelve mediante la meritocracia se justifica con el discurso de la voluntariedad. Este discurso se basa en la importancia de las autolimitaciones en la percepción de la desigualdad. Un ejemplo de este discurso, presente en muchas de las entrevistas realizadas, es la renuncia o el atraso de la maternidad. En muchas de las entrevistas, las chicas consideran inevitable que la maternidad altere los planes de una empresa y, por tanto, pueda ser un problema para su desarrollo profesional. Ante la posibilidad de sufrir consecuencias negativas debido a la maternidad, las chicas renuncian a ella o la retrasan. De hecho la mayoría tienen completamente interiorizada esta discriminación, llegando a comprender y excusar a las empresas que la aplican en perjuicio de las mujeres trabajadoras que optan por ser madres.

Un segundo ejemplo de este discurso se elabora a partir de los prejuicios existentes hacia los diferentes horarios laborales socialmente aceptados según el sexo de la persona trabajadora. En este caso, aunque las alumnas creen que ellas no sufrirán esta discriminación, son conscientes de que una dedicación profesional intensa puede afectar a la reputación social de las mujeres. De hecho, quizás esta discriminación existente es una de las razones por las que casi todas las chicas entrevistadas afirman priorizar la vida personal por delante de la profesional.

“Acaso desde siempre sí se ha visto más el típico marido que llega a casa, que ha tenido una reunión, que no sé qué. En cambio ... a ver, yo misma creo que no me pasaría, y a mis compañeros tampoco les pasaría, pero sí lo hemos comentado a veces que sí se ha dado, que sí que entienden que un hombre se quede toda la noche trabajando en un despacho, pero que una mujer esté toda la noche parece como ...” (Chica, Perfil 20).

Sin embargo, el largo camino por recorrer hacia la conciliación de la vida familiar, personal y laboral hace que muchas de las entrevistadas tengan claro que su prioridad es la calidad de vida, y difícilmente pondrían su vida profesional por delante de la personal. Esta postura es una autolimitación en cuanto son conscientes de que supone una renuncia, incluso a ejercer su profesión. Las alumnas aceptan las consecuencias de la renuncia de expectativas profesionales que plantean pero en ningún momento lo consideran un problema del sistema, no responsabilizan a una estructura social que les impide tener las mismas aspiraciones que sus compañeros de aula. La renuncia la asumen como una decisión individual, como el ejercicio de su voluntad sin condicionantes externos.

“P: Y a la hora de trabajar, el tema familiar, te has planteado si puede incidir...”

R: De hecho, yo cuando elegí ser profesora... para mí la familia es muy importante, porque mi madre siempre ha estado con nosotros, trabajando y todo, pero era muy importante la familia. Elegí ser profesora porque yo tengo amigas, ingenieras, que trabajan bajo proyecto 10 o 12 horas al día. Y una mujer si trabaja esas horas y el día de mañana quieres tener un niño o dos, no lo vas a ver” (Chica, Perfil 15).

El ejercicio de la voluntad individual es uno de los argumentos claves utilizados tanto para chicos como chicas para justificar la pobre representación femenina en los estudios técnicos. El alumnado pone mucho énfasis en la individualidad de las chicas a la hora de decidir cursar estudios tan masculinizados, justificando la poca presencia de chicas

por no ser unos estudios de su agrado. Este mismo discurso está presente cuando explican qué habría que hacer para incrementar el número de chicas en las ingenierías. Esta postura tanto de chicos como de chicas ante la baja presencia de mujeres en ingeniería deriva toda la responsabilidad de la decisión de estudiar una carrera en la voluntad de la alumna y descarta que la sociedad desigual en la que vivimos o el ambiente masculinizado de estos estudios esté condicionando a las mujeres para que se alejen de los estudios técnicos. Entre el alumnado, el valor a la decisión individual es máximo.

El discurso de la voluntariedad también se encuentra presente a la hora de valorar la posibilidad de mejorar la orientación educativa incluyendo información sobre los estudios técnicos, las asignaturas que se estudian, y las salidas profesionales que ofrecen. En este caso, hay alumnos que sostienen que esta información no tiene por qué influir en la decisión del alumnado, y apelan una vez más a la voluntad y preferencias de quien elige. Sin embargo, hay entrevistadas que apoyan el discurso de la voluntariedad pero que aprecian positivamente una orientación pedagógica que aporte información relacionada con los estudios técnicos, ya que el conocer cómo será el trabajo de ingeniera puede influir en la elección del itinerario pedagógico.

Otra estrategia que acompaña el discurso de la voluntariedad es que el éxito académico y profesional se consigue a través del trabajo y el esfuerzo de cada individuo. Todas las personas entrevistadas desligan el éxito resultante de su esfuerzo de factores sociales que pueden condicionarlo, y en consecuencia, quien no alcanza el éxito es porque no se ha esforzado lo suficiente. Entre los chicos y chicas entrevistados se repite un argumento que la responsabilidad atribuida a la sociedad o a su entorno más cercano es inexistente. Según las estudiantes, las dificultades se superan con esfuerzo, estrategia con la que creen poder cambiar la inercia androcéntrica en la que se inscriben. *“Creo que las chicas somos más constantes, somos más estudiosas ... yo creo que poco a poco también se irán dando cuenta de que realmente también salimos muy bien preparadas, incluso a lo mejor un poco más. Por el simple hecho de que a ti nadie te ha regalado nada, tienes que currártelo el doble para que una empresa te quiera”* (Chica, Perfil 17).

“Ayer mismo hablaba con una compañera, con una amiga que estudia medicina, es compañera de piso, ya en su clase la proporción es del 80% mujeres y 20% hombres, o sea, yo creo que el hecho de que en la ingeniería haya más mujeres que hombres no es algo social sino quizás es por motivación pero quiero decir ni por discriminación ni por nada, porque las mujeres han conseguido dar la vuelta a lo que es la medicina y creo que en la ingeniería puede acabar pasando lo mismo” (Chico, Perfil 18).

Este discurso de la voluntariedad tiene mucha fuerza entre el alumnado ya que los refuerza como individuos ante la sociedad. Esta postura incorpora en su discurso el rechazo total a cualquier acción positiva que pueda ayudar a las chicas en un entorno tan masculinizado como el de los estudios técnicos. El hecho de no responsabilizar a la sociedad de las discriminaciones de género existentes, y a las instituciones educativas de la infrarrepresentación de las mujeres en los estudios técnicos, implica liberarse de la necesidad de impulsar acciones y estrategias para cambiar la desigualdad existente, llegando incluso a catalogar estas ayudas de injustas y discriminatorias hacia los chicos. Destacar que el rechazo a acciones positivas que incentiven el aumento de la presencia de mujeres en la universidad es más intenso entre las chicas que entre los chicos de estos estudios.

2.5 “Cosas sin importancia”

Tanto los chicos como las chicas de este estudio emplean el discurso de lo irrelevante, de aquello sin importancia. Analizar las situaciones, palabras, o comportamientos que no son considerados relevantes por los entrevistados es de utilidad para detectar desigualdades o discriminaciones sutiles, transparentes a su juicio. Un ejemplo del discurso de lo irrelevante es cómo las alumnas restan importancia a los comentarios machistas verbalizados en el aula. De hecho, las chicas no califican estos comentarios de machistas sino como bromas o chistes sin malicia, como un hecho sin importancia.

“Hombre, siendo una chica si hay algún comentario de chicas eres la primera que pillas. Pero normalmente siempre ... no son con maldad, son en clave de broma, un cachondeo. No me molesta. Y si me molesto digo “bueno, ya vale, os estáis pasando, qué es eso”. O a veces hablan y es como si tú no estuvieras, y dices “perdonad, eh, que yo soy chica”. Quieras o no, claro ... Pero no, ningún problema” (Chica, Perfil 13).

“Algunos comentarios sí se hacen. Por ejemplo, entra un profesor y dice “las chicas todas aprobadas”. Yo creo que es en plan broma” (Chico, Perfil 8).

Un elemento a considerar es cómo las chicas restan importancia al hecho de recibir un trato diferente por parte de sus compañeros; constatan las diferencias pero las minimizan hasta el punto de descartar su trascendencia.

El discurso de lo irrelevante también se puede dar mediante alabanzas o valoraciones positivas a terceros. Pero esta es una forma sutil de discurso que se transmite cuando el

profesorado reconoce en público cualidades estereotipadas a sus alumnas. Esta práctica tan bien recibida por las chicas en realidad enmascara el sesgo de género existente en el ámbito educativo. Atribuir cualidades a las chicas que se consideran inherentes a su género refuerza el binomio género/habilidades. Así, a las chicas les atribuyen cualidades subjetivas, del mundo sutil, tan alejadas de las necesidades prácticas de los estudios técnicos que se convierten en irrelevantes, mientras que los chicos son calificados objetivamente, en relación el mundo real, en el que las ingenierías y la arquitectura se insertan.

“Hay un profe que siempre lo dice, que a la hora de presentar unos dibujos los chicos utilizan los colores más cutres que encuentran. En cambio, las chicas hacen una combinación de colores perfecta. (...) Pero eso va a favor de las mujeres, me parece. Siempre dice que tenemos una sensibilidad especial para elegir colores, que no la tiene nadie más. Siempre nos lo dice “ (Chica, Perfil 19).

La fuerza del reconocimiento de habilidades sesgado por los estereotipos puede afectar la autopercepción hasta el punto que ninguna chica y sólo dos chicos destacan la inteligencia como una de las características comunes a las chicas que estudian ingeniería. Las cualidades que las mismas chicas atribuyen son las estereotipadas femeninas: organizadas, trabajadoras, esforzadas, aplicadas, etc.

“Las que he visto que estudiaban eso son muy listas. Las que les gusta la electrónica ... He visto que hay chicos que hacen esto y no son muy listos, pero en cambio he visto las chicas que lo hacen y la mayoría son muy listas” (Chico, Perfil 9).

“No porque haya menos chicas el nivel de las chicas tiene que ser más bajo. Creo que más alto inclusivo. Y como siempre, bueno, lo que se dice, y no es que sea un tópico, es así, sólo un poco más aplicadas “(Chico, Perfil 8).

Otro argumento en el que se emplea el discurso de lo irrelevante es considerar que una mayor o menor presencia de chicas no influye en la dinámica de grupo. La poca incidencia de un cambio en el número de chicas en el aula es especialmente defendido por las propias chicas, mientras que los chicos consideran que un cambio en un ambiente tan masculinizado modificaría la conducta de los chicos y por tanto las relaciones con ellas.

“Cambian las relaciones entre las personas, porque ya no puedes hacer según qué broma, o decir algo que sea de mal gusto” (Chico, Perfil 10).

“El ambiente de clase ... claro, aquí hablaríamos de otros temas que no son referentes a la mujer normalmente (...) muchas veces según el ambiente que te encuentres no es agradable” (Chico, Perfil 18).

Admitir que la presencia de más chicas podría coartar ciertos comentarios y actitudes sexistas implica reconocer que hay comportamientos penalizados por la sociedad que sólo tienen cabida en ambientes protegidos por una alta masculinización. La culminación del discurso de lo irrelevante se da cuando la presión social para ser políticamente correcto es nula y la presencia de la compañera de clase es irrelevante, invisible.

“Hay comentarios que no te cortarás porque haya dos chicas delante. Hay muchos comentarios que no te cortas, que si pasa la típica por el lado, y tal, pues no te cortas, si hay una chica lo dices igual. Entonces ellas ya lo saben, y se acostumbran” (Chico, Perfil 3).

Las chicas restan importancia a cualquier discriminación surgida a partir de la socialización en un entorno en el que son minoría. De hecho, incluso lo justifican, como si ellas fueran testigos casuales, como si ellas fueran intrusas en un mundo que no es el suyo, que no las ve.

3. UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS

El objetivo de estas reflexiones es doble: detectar las dinámicas que pueden estar actuando como obstáculos en el desarrollo académico del colectivo femenino, y analizar las posibilidades de hacer más atractivos estos estudios a las chicas. A partir del análisis de las entrevistas, los obstáculos detectados se exponen acompañados de propuestas para minimizar el impacto, y así aumentar el número de chicas interesadas en los estudios técnicos.

Un primer obstáculo expuesto en este informe es la negación de la existencia de discriminación. Aceptar este discurso positivo es tentador pero difícilmente se entiende la desproporción de representatividad de chicos y chicas sin la existencia de desigualdades o discriminaciones. Conocer la realidad es clave para poder cambiar, por lo que se considera importante publicar los datos cuantitativos relativos a la participación de las mujeres en la Universidad. Esta propuesta pretende explicar a los alumnos las diferen-

cias existentes, por lo que la realidad en la que se inscribe se convierte en información que invita a la reflexión.

El segundo obstáculo a destacar es el carácter de excepcionalidad que se atribuye al ser mujer y estudiante de una carrera técnica. Las alumnas de ingeniería conforman un grupo minoritario falto de referentes femeninos. El alumnado no tiene incorporados a su imaginario mujeres profesoras o profesionales del ámbito de la técnica. Sin referentes difícilmente dejará de ser extraordinario que una chica estudie una carrera técnica o ejerza su profesión. Para generar estos referentes con éxito hay que trabajar en dos tiempos. El primero elabora estrategias a largo plazo dirigidas a cambiar la inercia de estos estudios tan masculinizados. Un ejemplo son las acciones para incrementar el número de profesoras de estos estudios en áreas y asignaturas con un peso específico dentro de la ingeniería y la arquitectura. El alumnado debe poder trabajar con profesoras que tienen la misma importancia que los profesores, de manera que su imagen y reputación tenga las mismas dimensiones para ambos sexos. Una segunda estrategia a largo plazo es potenciar el aumento del número de chicas que optan por iniciarse en el mundo de la investigación. Es importante tener en cuenta que la aplicación práctica de las ingenierías y la arquitectura a veces impide imaginarlas como un ámbito donde ejercer la investigación. Poner en marcha iniciativas como por ejemplo unas jornadas de investigación donde se da visibilidad a la profesión investigadora con referentes tanto masculinos como femeninos da a conocer esta profesión normalmente considerada inaccesible. Los resultados visibles de estas propuestas no son inmediatos y por eso es importante disponer de acciones a corto plazo. Acciones como incorporar mujeres técnicas, profesionales de prestigio, en las diferentes actividades que la Universidad programa ayudarían a visibilizar referentes femeninos. Sin embargo, es interesante apostar por alfabetizar a los estudiantes de ingeniería en su ámbito de estudio.

Un tercer obstáculo a tener en cuenta es la pobre percepción de las estudiantes de pertenecer a un grupo, al equipo de las chicas. En muchos casos, las estudiantes de ingeniería rechazan ser consideradas chicas debido a la connotación negativa que las cualidades estereotipadas de estas representan. Para conseguir que todas las chicas tengan cabida en los estudios técnicos, hay que dar fuerza, estatus, y poder a este colectivo. De esta manera, cada chica está apoyada por el grupo aunque en el aula sea su única representante. A efectos prácticos este *empoderamiento* del grupo de chicas se puede materializar motivándolo a formar parte de colectivos de mujeres estudiantes o ingenieras. Conocer y participar en las actividades de estos colectivos incide también en el disfrute de los mismos estudios y en un aumento del interés de las alumnas hacia los estudios técnicos. Un ejemplo muy representativo de estos grupos es el IEEE Women in Engineering.

El esencialismo y los estereotipos de género son otros de los obstáculos detectados. Para disminuir su incidencia se recomienda llevar a cabo acciones que rompan con los estereotipos de género. Un ámbito desde el que se puede incidir sobre los estereotipos que definen las habilidades de los chicos y chicas es el lenguaje. No se debe menospreciar la importancia del lenguaje para perpetuar desigualdades, siendo necesario evitar expresiones sexistas o comentarios sesgados de sus cualidades. Sin embargo, es recomendable introducir roles no estereotipados en los ejemplos y actividades en el aula de manera que las mujeres ingenieras formen parte de las referencias que se hacen los profesionales. Para modificar la realidad hay que cambiar el mundo simbólico, y el lenguaje es un elemento performativo muy importante. Otro aspecto a considerar es la visibilidad que el lenguaje puede dar a las ingenieras o arquitectos, emplear el masculino como genérico las invisibiliza. Es interesante poner en marcha acciones de sensibilización que refuercen la importancia del lenguaje inclusivo tanto en el aula como en los laboratorios, espacios donde se trabaja sin una supervisión directa del profesorado y donde ciertas actitudes o comentarios sexistas pueden aflorar.

Otro aspecto que se puede considerar un obstáculo para la incorporación de las mujeres a los estudios técnicos es la poca relevancia que el alumnado atribuye a la orientación educativa y profesional. Aunque los centros de secundaria tienen su parte de responsabilidad, se recomienda a la Universidad ejercer la reflexión y autocrítica para encontrar espacios de mejora en su estrategia de “reclutamiento”. Algunas propuestas para aumentar el grado de incidencia son talleres o jornadas de puertas abiertas dirigidas a chicas⁴. En estas actividades se puede aprovechar para dar a conocer los estudios, la profesión, y sobre todo cómo la ciencia se contextualiza en el entorno más cercano de estas chicas. En relación a estas actividades, se sugiere invitar a chicas estudiantes de la ESO, ya que es en el paso de estos estudios hacia el bachillerato cuando escogen el itinerario educativo que las puede conducir a los estudios técnicos. Otra acción es incrementar el esfuerzo en las charlas de orientación en los institutos. Estos encuentros entre la Universidad y el futuro alumnado no son un espacio donde sólo informar sobre los estudios, sino una oportunidad para mostrar liderazgo e inspirar la audiencia.

4 El curso 2009-2010 la Universitat Rovira i Virgili celebró por primera vez una jornada dirigida a chicas de 3º de ESO para dar a conocer las titulaciones de ingeniería. Se convocó bajo el lema *Girls' Day* tal y como se viene haciendo en otros países. La información se puede consultar en <http://www.urv.cat/igualtat/girlsday.html>

Otro obstáculo detectado es la desventaja que supone la infrarrepresentación a la hora de conseguir méritos relacionales. Para dar respuesta a la necesidad relacional de las alumnas, algunas universidades disponen de una sección o programa de mujeres en ingeniería. Estas secciones o programas de la universidad realizan tareas de acogida a las chicas bienvenidas, ceden espacios donde las alumnas pueden encontrarse, e impulsan el asociacionismo femenino. Asimismo, estas oficinas procuran potenciar la presencia de las chicas en la universidad y ayudarlas a establecer relaciones interesantes para su futuro profesional. Es en estos espacios donde se potencia el mentoring y el networking entre mujeres. En estas secciones universitarias de las mujeres en ingeniería también se impulsan actividades que incorporen experiencias y conocimientos relacionados con las mujeres, la universidad, y los retos de la profesión de ingeniera. Un ejemplo sería unas jornadas de mujeres, ingeniería y liderazgo.

BIBLIOGRAFÍA

ALMARCHA, A., GONZÁLEZ, C.; GONZÁLEZ, B. (1994). “Cambio y desigualdad en el profesorado universitario”, *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, Nº 66: 117-140.

ASTELARRA, J. (2004). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ARRANZ, F. “Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario”, *Política y sociedad*, Vol. 41, 2: 223-242.

BATISTA, J. M.; MÁRQUEZ, R.; PARRILLA, D. (2000): *Dones i carreres tècniques II El perfil de les titulades en Enginyeria Industrial. Promocions 1990-98*. Barcelona: UPC.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

BRICALL, M.; FONTANALS, A. (2000): *Dones i carreres tècniques I. El perfil de les dones estudiantis a la UPC*. 1998-99. Barcelona: UPC.

CALLEJO GALLEGO, JAVIER; GÓMEZ ESTEBAN, CONCEPCIÓN; CASADO APARICIO, ELENA [CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER] (2004). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CAPRILE, M.; VALLÉS, N.; POTRONY, J.; CREIXAMS, C.; ARASANZ, J. (2008): *Sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las tareas de matemáticas y tecnología en secundaria*. Madrid: THEANO.

CARRASQUER, P.; TORNIS, T.; TEJERO, E.; ROMERO, A. (1998). «El trabajo reproductivo». *Papers*, núm. 55.

CARREÑO, A. (1998). *La carrera de les professores universitàries*. Barcelona: Institut Català de la Dona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

CASTAÑO, C., IGLESIAS, C., MAÑAS, E., SÁNCHEZ-HERRERO, M. (1999). *Diferencia o discriminación: La situación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo y el impacto de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: CES.

CATALÁ, A.V.; GARCÍA, E. (1989). *¿Qué quieres hacer de mayor? o La transición desde la coeducación*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Departament de la Dona.

CLAIR, R. (1996): *La Formación científica de las mujeres: ¿por qué hay tan pocas científicas?* Madrid: Los Libros de la Catarata.

COMISIÓ MUJERES Y CIENCIA DEL CSIC (2004). *La posició i producció de les investigadores del CSIC a Catalunya*. Informe intern. Barcelona: CSIC.

IV Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (2000). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Datos y cifras del sistema universitario, curso 2005/2006 (2005). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia.

2005 Informe de la Comissió al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i Social Europeu i al Comitè de les Regions sobre la igualtat entre dones i homes (2006). Brussel·les: Comissió Europea.

ESTABLET, R. (2005). “Chicas y chicos en la escuela: un cambio social que hay que seguir”, a LAUFER, J.; MARRY, C.; MARUANI, M. (eds.), *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias de sexo*. Editorial Germania: Valencia

ETAN, EXPERT WORKING GROUP ON WOMEN AND SCIENCE (2000). *Política científica de la Unión Europea: Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Brussel·les: Comissió Europea.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. (1997). *Mujeres en minoría: Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GARCÍA DE LEÓN, A. (2001). *Las académicas: Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer.

GRAÑERAS, M. (COORD), ELEJABEITIA, C. Y LÓPEZ, M. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

IZQUIERDO, M. J. [et al.] (2004). *El sexisme a la UAB: Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Barcelona: UAB.

LARA, C. (2006) *El segundo escalón: desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel Editores.

MARUANI, M.; ROGERAT, Ch.; TORNS, T. (2000). *Las nuevas fronteras de la desigualdad: Hombres y mujeres en el mercado del trabajo*. Barcelona: Icaria.

NASH, M. (1996). "La investigación de las mujeres en el marco universitario", a R. M. RADL (ed.), *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago: Universidad de Santiago.

PASTOR, I. [dir.] (2007). *Dones i homes a la URV: Un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: Publicacions URV.

PÉREZ, E., ALCALÁ, P. (coord.) (2001). *Ciencia y Género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

SANZ, V. (2008): *Mujeres e ingeniería informática: el caso de la Facultad de Informática de la UPM*. Arbor Ciencia. Pensamiento y Cultura. CLXXXIV 733 .905-915.

She Figures 2003: Women and Science, Statistics and Indicators (2004). Brusel·les: Comissió Europea.

TORNS, T. (1999). «Las asalariadas: un mercado con género». A: MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. *Las relaciones de empleo en España*. Madrid: Siglo XXI.