



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

Universidad de la República

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Sociología

Trabajo de Tesis para acceder al título de Doctora en Sociología

Factores asociados a la elección diferencial de género en los estudios superiores en el Uruguay

Autora: Natalia Moreira Cancela

Tutora: Dra. Karina Batthyány

Co-tutora: Dra. Ana Rivoir

Setiembre 2025

*Dedico este trabajo a mi hija Anita y mi hijo Juani que me impulsan cada día
a superarme, y a mi padre, que estaría muy orgulloso en este momento*

Agradecimientos

Agradecer en un trabajo de estas características siempre es difícil, especialmente por el tiempo que transcurre desde los primeros cursos hasta el punto final que da término al documento. En todo este proceso ocurren acontecimientos, transitan personas, y pasan los años.

En primer lugar, el agradecimiento es para mi hija y mi hijo, que siempre estuvieron presentes en cada momento de esta tarea y se fueron adaptando a cada una de sus etapas. Cuando eran chicos, esperando mientras iba a clase, estudiaba para los exámenes, o viajaba a presentar avances de la investigación, y ahora de grandes, acompañando durante el proceso de escritura, preguntando cada día acerca de cómo iba la tesis.

En segundo lugar agradezco a Marcelo, que estuvo con ellos en la primera parte de este proceso, mientras asistía a clases y preparaba exámenes, y que me dio el impulso para que me inscribiera al Programa de Doctorado. También agradezco a mi madre, que cuidó de Anita y Juani mientras yo viajaba y leyó algunos borradores; a mis hermanas de la vida y a Dany, que me animaron en el último tramo para sostener el entusiasmo; y al amigo y colega que nunca dejó de confiar y estar presente, con el rigor y exigencia que requiere un proceso de estas características.

Agradezco muy especialmente a los/as protagonistas de esta tesis: a los/as entrevistados/as, estudiantes que dedicaron un tiempo entre sus responsabilidades para conversar y compartir sus experiencias en el proceso de elección de su carrera.

Agradezco muy especialmente a la Udelar, por darme la posibilidad de seguir formándome siempre en mi país, a los docentes por sus clases de los primeros años, y a la tutora y co-tutora por sus orientaciones y apoyo cada vez que fueron necesarios.

Resumen ejecutivo

Este trabajo se propone abordar los procesos de decisión de los/as estudiantes al momento de ingresar a la Universidad de la República. En una institución con una matrícula que supera el 60% de mujeres en sus inscripciones anuales, persisten aún diferencias en la elección de los servicios y carreras que seleccionan unos y otras para su formación y posterior desarrollo profesional. Utilizando un diseño de investigación mixto, que articula el análisis cuantitativo y cualitativo de manera secuencial, se pretende dar cuenta del estado de situación en este tema y abordar los factores que inciden en la toma de decisión de los/as estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que varios servicios de la Udelar mantienen, a lo largo de 30 años, un mismo perfil de ingreso en cuanto al sexo de sus estudiantes, existiendo espacios claramente feminizados y masculinizados. En pocos casos se observan algunos movimientos de disminución de la brecha, especialmente en centros feminizados, y en otros hay un incremento de la misma a favor de las mujeres. En cuanto a los factores que participan en la decisión de la carrera, la noción de autoeficacia y las expectativas a futuro aparecen como elementos centrales. Mientras que se destaca el efecto de los padres y los juegos de la infancia junto con el de algunos docentes, no se percibe en los resultados de esta investigación que el grupo de pares tenga un efecto determinante en las decisiones.

Palabras clave: educación superior, desigualdad de género, elección de carrera, estereotipos de género, autoeficacia

Excecutive Summary

This work aims to address the decision processes of students when entering the Universidad de la Republica. In an institution with an enrollment that exceeds 60% of women in its annual registrations, differences still persist in the choice of services and careers that each selects for their training and subsequent professional development. Using a mixed research design, which articulates quantitative and qualitative analysis sequentially, the aim is to account for the state of play on this topic and address the factors that influence students' decision-making. The results obtained show that several Udelar services have maintained the same entry profile in terms of the sex of their students over 30 years, with clearly feminized and masculinized spaces existing. In a few cases, some movements of decreasing the gap are observed, especially in feminized centers, and in others there is an increase in it in favor of women. Regarding the factors that participate in the career decision, the notion of self-efficacy and future expectations appear as central elements. While the effect of parents and childhood games is highlighted along with that of some teachers, the results of this research do not show that the peer group has a determining effect on decisions.

Keywords: higher education, gender inequality, career choice, gender stereotypes, self-efficacy

ÍNDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN	- 5 -
II. BASES CONCEPTUALES SOBRE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.....	- 7 -
II.1. SEXO Y GÉNERO	- 7 -
II.2. DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO.....	- 12 -
III. LA CUESTIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN	- 16 -
III.1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN.....	- 16 -
III.2. FEMINIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES	- 18 -
IV. FACTORES QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES.	- 21 -
IV.1. LA VOCACIÓN Y EL GUSTO	- 23 -
IV.2. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO.....	- 25 -
IV.3. LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR	- 31 -
IV.4. EL ROL DEL GRUPO DE PARES EN LA ADOLESCENCIA	- 38 -
IV.5. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS PROFESIONALES.....	- 39 -
IV.6. EXPECTATIVAS	- 42 -
IV.7. AUTOEFICACIA	- 44 -
IV.8. MODELO DE ELECCIONES RELACIONADAS CON EL LOGRO.....	- 47 -
IV.9. MUJERES Y ESTUDIOS EN STEM.....	- 50 -
IV.10. NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS PADRES Y NIVEL SOCIOECONÓMICO.....	- 56 -
V. ASPECTOS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO	- 58 -
V.1. EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA E INICIAL	- 59 -
V.2. EDUCACIÓN PRIMARIA	- 61 -
V.3. EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA.....	- 63 -
V.4. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	- 66 -
V.5. EDUCACIÓN SUPERIOR	- 71 -
V.5.1. <i>La Universidad de la República</i>	- 72 -
VI. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	- 74 -
VI.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	- 74 -
VI.2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS	- 75 -
VI.2.1. <i>Objetivo general</i>	- 75 -
VI.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	- 75 -
VI.2.3. <i>Preguntas de investigación</i>	- 76 -
VI.3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	- 76 -
VII. INGRESOS A LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA	- 81 -
VII.1. <i>Área de tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat</i>	- 85 -
VII.2 <i>Área de ciencias de la salud</i>	- 91 -
VII.3. <i>Área social y artística</i>	- 97 -

VIII. LA PALABRA DE LOS/AS ESTUDIANTES EN TORNO A SU ELECCIÓN DE CARRERA EN LA UDELAR.....	- 106 -
VIII.1. FACTORES SOCIOCULTURALES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA.....	- 112 -
VIII.1.1. <i>Influencia y opinión de los padres.....</i>	<i>- 113 -</i>
VIII.1.2. <i>Influencia y opinión de otros familiares.....</i>	<i>- 122 -</i>
VIII.1.3. <i>Influencia y opinión del grupo de pares.....</i>	<i>- 127 -</i>
VIII.1.4. <i>Influencia y opinión de los docentes</i>	<i>- 132 -</i>
VIII.1.5. <i>Juegos en la infancia como formadores de vocación y estereotipos de género.....</i>	<i>- 139 -</i>
VIII.1.6. <i>Estereotipos profesionales y estereotipos profesionales de género</i>	<i>- 151 -</i>
VIII.2. FACTORES ACTITUDINALES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA.....	- 163 -
VIII.2.1. <i>Autoeficacia</i>	<i>- 163 -</i>
VIII.2.1.1. Logros de ejecución en ocasiones anteriores.....	- 164 -
VIII.2.1.2. Modelado y aprendizaje vicario	- 168 -
VIII.2.1.3. Persuasión verbal y apoyo social.....	- 170 -
VIII.2.1.4. Estado fisiológico del individuo	- 171 -
VIII.2.2. <i>Autopercepción de habilidades</i>	<i>- 174 -</i>
VIII.2.3. <i>Expectativas a futuro.....</i>	<i>- 177 -</i>
VIII.2.4. <i>Motivaciones para la elección de la carrera</i>	<i>- 191 -</i>
IX. CONCLUSIONES	- 199 -
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 217 -
XII. ANEXO. PAUTA DE ENTREVISTA	- 227 -

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Orientación elegida en Educación Media Superior según sexo	- 68 -
Tabla 2. Estudiantes que alcanzaron el 2do año de Educación Media Superior según la importancia atribuida a distintas razones para la elección de la orientación o modalidad. Porcentaje que opina que cada razón fue importante o muy importante	- 69 -
Tabla 3. Perfil de los/as entrevistados/as.....	- 80 -
Tabla 4. Ingresos de estudiantes a carrera según macro área. 2020	- 84 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de mujeres en la educación terciaria por campo de estudio 2018 (o últimos datos disponibles)	- 20 -
Figura 2. Modelo de elección de logro	- 48 -
Figura 3. Modelo de predicción de estudios técnicos.....	- 49 -
Figura 4. Sistema Nacional de Educación de Uruguay*	- 59 -
Figura 5. Evolución de la matrícula en Primera Infancia y Educación Inicial 2008-2017.....	- 60 -
Figura 6. Tasa de asistencia y tasa neta ajustada y matrícula en Educación Primaria (2006-2017)..	- 62 -
Figura 7. Tasa de asistencia, tasa neta ajustada y matrícula entre jóvenes de 12 a 14 años en Educación Media Básica (Todo el país, 2006-2017)	- 64 -
Figura 8. Tasa de asistencia, tasa neta ajustada y matrícula entre jóvenes de 15 a 17 años en Educación Media Superior (Todo el país, 2006-2017)	- 67 -
Figura 9. Motivos de elección de bachillerato de jóvenes evaluados en PISA 2009 según sexo.....	- 70 -
Figura 10. Evolución de los ingresos de estudiantes a servicio 1960-2020	- 81 -
Figura 11. Ingresos a la Universidad de la República por sexo 1993-2021	- 82 -
Figura 12. Tasas netas de asistencia a la Educación Superior. Año 2020 o último disponible	- 83 -
Figura 13. Ingresos a la Facultad de Ingeniería por sexo 1991-2021.....	- 86 -
Figura 14. Ingresos a la Facultad de Agronomía por sexo 1991-2021.....	- 87 -
Figura 15. Ingresos a la Facultad de Veterinaria por sexo 1991-2021	- 88 -
Figura 16. Ingresos a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo por sexo 1991-2021	- 89 -
Figura 17. Ingresos a la Facultad de Química por sexo 1991-2021	- 90 -
Figura 18. Ingresos a la Facultad de Ciencias por sexo 1991-2021	- 91 -
Figura 19. Ingresos a la Escuela de Parteras por sexo 1991-2021	- 92 -
Figura 20. Ingresos a Facultad de Odontología por sexo 1991-2021*	- 92 -
Figura 21. Ingresos a la Facultad de Enfermería por sexo 1991-2021*	- 93 -
Figura 22. Ingresos a Escuela de Tecnología Médica por sexo 1991-2021	- 94 -
Figura 23. Ingresos a Facultad de Medicina por sexo 1991-2021	- 94 -
Figura 24. Ingresos a la Escuela de Nutrición y Dietética por sexo 1991-2021*	- 95 -
Figura 25. Ingresos a Facultad de Psicología por sexo 1991-2021	- 96 -
Figura 26. Ingresos al Instituto Superior de Educación Física por sexo 2006-2021	- 97 -
Figura 27. Ingresos al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes por sexo 1991-2021	- 98 -
Figura 28. Ingresos a Facultad de Ciencias Sociales por sexo 1991-2021	- 98 -
Figura 29. Ingresos a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por sexo 1991-2021..	- 99 -
Figura 30. Ingresos a Facultad de Derecho por sexo 1991-2021*	- 100 -
Figura 31. Ingresos a Escuela Universitaria de Bibliotecología por sexo 1991-2013.....	- 101 -
Figura 32. Ingresos a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por sexo 1992-2013	- 102 -
Figura 33. Ingresos a Facultad de Información y Comunicación por sexo 2014-2021	- 103 -
Figura 34. Ingresos a Facultad de Ciencias Económicas y Administración por sexo 1991-2021...	- 103 -
Figura 35. Ingresos a Escuela Universitaria de Música por sexo 1991-2021.....	- 104 -

I. Introducción

Estudiar las transiciones educativas y especialmente el proceso de toma de decisión en relación a la elección de una carrera universitaria se torna un tema de relevancia para la Sociología, especialmente cuando aún en el siglo XXI se continúan reproduciendo desigualdades sociales. Si bien durante el siglo pasado las mujeres han accedido a la educación, y a espacios que anteriormente no estaban pensados para ellas, se mantienen al día de hoy diferencias en las opciones de formación que eligen. Esto mismo sucede con los varones, hay espacios en donde el predominio de las mujeres es abrumador, e incluso, en donde las brechas parecen aumentar con el paso del tiempo. Cabe entonces preguntarse, ¿cuáles son los factores que inciden en la elección diferencial de las carreras por parte de los/as estudiantes al momento de ingresar a la universidad? El problema de investigación que se plantea este trabajo es conocer cuáles son los factores que configuran diferencias, y así también desigualdades a partir de la elección de las carreras universitarias por parte de varones y mujeres.

La bibliografía referente en la temática que se presenta en este trabajo da cuenta de una multiplicidad de factores que inciden en el proceso de toma de decisión. Hay factores socioculturales, como los principales agentes de socialización (padres, escuela, grupo de pares) que inciden en la conformación de una identidad de género y que muestran cuáles son los posibles caminos que pueden seguir unos y otras. Existen también factores actitudinales en la elección de carrera, como es la autoeficacia, la autopercepción de habilidades y las expectativas a futuro.

La investigación se realizó con un diseño metodológico mixto: una estrategia de combinación y aplicación secuencial. Para iniciar este trabajo se utilizó el método cuantitativo a partir de fuentes secundarias generadas por la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) de la Universidad de la República (Udelar). A partir de este primer análisis se seleccionaron los

servicios para aplicar las técnicas cualitativas. Estos fueron: la Facultad de Ingeniería (FING), la Facultad de Odontología (FO) y la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). En dichos centros se realizaron 36 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que se encontraban cursando los primeros años en el servicio elegido. Para la elección de los/as entrevistados/as, y a través del uso de la técnica de bola de nieve, se consideraron como variables que estructurarían la muestra: la facultad a la que está inscripto (FING, FO, FCEA), el sexo (hombre o mujer), la tenencia de alguno de los padres con estudios universitarios completos (sí o no).

El documento se organiza de la siguiente forma: se comienza con el desarrollo conceptual, dando lugar en un primer momento a las bases conceptuales sobre los estudios de género y la cuestión de género en la educación. Luego de ello, el capítulo siguiente consiste en el desarrollo de los factores que inciden en la elección de una carrera. Para continuar, y buscando contextualizar la investigación, se da cuenta de las características del sistema educativo uruguayo. A continuación se presenta el problema de investigación, los objetivos, las preguntas que se pretende responder y el detalle de la metodología utilizada. Los capítulos siguientes estarán dedicados a la presentación los resultados: primero los hallazgos correspondientes al análisis cuantitativo, y luego la palabra de los/as estudiantes en torno a su elección de carrera en la Udelar, presentando los resultados del análisis de las entrevistas. Para culminar se incluye un capítulo de conclusiones, las referencias bibliográficas y un anexo con la pauta utilizada para la realización de las entrevistas.

II. Bases conceptuales sobre los estudios de género

II.1. Sexo y género

Esta investigación presenta como uno de los aspectos centrales para el análisis la diferenciación entre varones y mujeres. Es por ello que resulta imprescindible al iniciar este trabajo explicitar el concepto de género que se utilizará, y dar cuenta de los aportes de algunos/as autores/as en relación a esta noción.

En primer lugar, se deben señalar las diferencias entre el concepto de sexo y el de género. El sexo refiere a las características biológicas que implican diferencias entre hombres y mujeres, mientras que el género alude a una construcción histórica, social y cultural acerca de cómo hombres y mujeres se organizan, interactúan y dividen sus funciones (Aguirre, 1998). Se trata de una categoría que resulta útil para analizar las diferencias que se presentan entre unos y otras en relación a diferentes elementos de la vida social, como los roles, expectativas y oportunidades.

El uso de este concepto fue impulsado por el feminismo académico anglosajón en los años 70 y tuvo dos grandes objetivos: por un lado, comprender mejor la realidad social y por otro, “distinguir que las características humanas consideradas ‘femeninas’ eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse ‘naturalmente’ de su sexo” (Lamas, 2018, p. 331).

Según Lagarde (1992) en Olavarría Aranguren (2017) el género define las relaciones tanto entre varones y mujeres, como entre los propios varones y entre las propias mujeres, al tiempo que también, según cuál sea su género, establece las posiciones que van a ocupar en la sociedad, a qué recursos van a poder acceder y cuáles serán sus características (p. 17) A su vez, el pertenecer a determinado género ya establece y representa un sentido para el otro (Lesbeguesris, 2014, p. 54)

Los análisis que se realizan desde una perspectiva de género buscan entonces explicar las acciones de los individuos “como un producto construido con base en un sentido subjetivo” (Lamas, 2018, p. 31) Para esta autora, el género es resultado de “la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (p. 32)

Joan Scott (1990) considera al género como una categoría analítica que le permite estudiar las relaciones entre varones y mujeres, y los condicionantes que implica ser uno u otra. El núcleo de esta definición conecta dos proposiciones: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de significar relaciones de poder” (Scott, en Lamas, 2018, p. 290) La autora señala que es necesario considerar cuatro dimensiones: 1) los símbolos, mitos y representaciones que caracterizan a una sociedad que generalmente hacen referencia a representaciones múltiples y contradictorias; 2) las normas y reglas que aparecen en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas; 3) las grandes instituciones, tales como el sistema de parentesco, la familia y la economía; y 4) las identidades personales, subjetivas. Según esta autora se realizan diversos usos del concepto de género: un uso vinculado a los estudios sobre las mujeres, los niños, y las familias; otro uso asociado a las relaciones sociales entre los sexos; y un uso para situarse en el debate teórico. Estos cuatro elementos mencionados anteriormente están íntimamente vinculados, y ninguno opera sin los demás.

Risman (2004) en Genta (2018) conceptualiza al género como estructura social, donde se interrelacionan tres niveles de análisis que incluyen: las identidades, las instituciones y las normas sociales. Esta estructura de género, produce diferentes oportunidades y condiciones para varones y mujeres, lo que genera consecuencias en tres niveles: 1) en el nivel individual, en el desarrollo de las identidades que son construidas de acuerdo a lo que la cultura entiende

en un determinado momento como masculino o femenino, 2) en las interacciones sociales, ya que existen expectativas diferentes en varones y en mujeres (aspecto fundamental para este trabajo de investigación) y 3) a nivel institucional, donde explícitamente existen reglas que determinan una distribución de bienes materiales y simbólicos determinada por el género.

Además de la conceptualización del género como una categoría analítica, también es posible hablar de un sistema de género, que es definido por Anderson (1997) como un conjunto de elementos que incluye prácticas, costumbres, identidades y hábitos, que refieren a una forma concreta de identificar y entender las diferencias entre varones y mujeres. Según la autora existen cinco caras o facetas de este sistema de género, en donde cada una trae asociadas una serie de dificultades. Estas caras son: 1) clasificación, 2) reglas, 3) roles, 4) intercambio, y 5) prestigio. La clasificación implica que el sistema de género incluye categorías rígidas, que definen un orden lingüístico, social, cultural y que a su vez se ven asociadas a diferentes valores, llegando muchas veces a deformarse y construir estereotipos. Las reglas son leyes, normas sociales, costumbres, prácticas habituales y hasta formas de pensamiento, muchas veces implícitas y que implican sanciones sociales para quienes no las cumplen. Los roles son también construcciones, en donde se especifica lo esperable para cada una de las categorías, pudiendo llegar a ser muy rígidos y difíciles de cambiar. Además de esto, tienen una carga de valor que crea desigualdad y jerarquía. Este elemento se percibe muy claramente en el caso de las diferentes ocupaciones que se encuentran en el mercado laboral. El intercambio implica una serie de transacciones que se realizan entre personas “con género”, las cuales pueden ser forzadas o impuestas. Por último, el prestigio es otorgado a diferentes símbolos, criterios y argumentos a partir de hegemonías ideológicas que habilitan a que algunos puedan valorar a otros.

En los últimos 30 o 40 años, diversas autoras han advertido que el género no puede ser comprendido de forma aislada, sino que se encuentra entrecruzado con otras dimensiones estructurales de desigualdad, tales como la clase social, la raza, la situación de discapacidad o el lugar de nacimiento. A esta mirada particular, que complejiza el uso de la categoría “género” para analizar las desigualdades sociales, se le ha llamado “interseccionalidad”. Este concepto fue acuñado por Crenshaw en 1989 permitiéndole “describir esta complejidad y resaltar cómo la raza, el género y la clase afectan las experiencias de las mujeres negras en los Estados Unidos, particularmente a nivel profesional y legal” (s/f, p.8-9)

Este enfoque permite superar el análisis independiente de cada variable y la mera suma de ellas, analizando cómo se interrelacionan y se configuran mutuamente en consonancia con el contexto histórico, social y cultural. Desde esta perspectiva, el género no puede ser analizado de manera independiente, sino que debe pensarse en relación con otros elementos que le otorgan significados diferenciados.

Viveros Vigoya (2006) presenta una genealogía en torno al concepto de interseccionalidad, dando cuenta de que ya en el siglo XVIII algunas autoras hacían mención a la relación entre las luchas abolicionistas y las luchas feministas de manera conjunta (p. 3). La autora presenta también los aportes de Hill Collins (2000), quien señala la relevancia de atender las cuestiones de orden macrosocial y microsocioal, y que en cada caso se debe nombrar de manera diferente (sistemas entrelazados de opresión en el primer caso, e interseccionalidad en el segundo). Viveros Vigoya (2023) afirma que el nivel microsocioal “considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se interesa por entender cómo se viven las opresiones interseccionales y los efectos que tienen las propias posiciones en relación con la experiencia de la desigualdad”. Mientras que a nivel macrosocial, “un análisis interseccional interroga la manera en que están imbricados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades” (p.67).

El concepto de interseccionalidad no establece un método específico ni un tipo concreto de diseño de investigación. Lo que aporta es una perspectiva de análisis “que sirve como un marco teórico-metodológico y como sensibilización epistémica respecto al carácter entrelazado de los procesos de estratificación” (Almeida Junco en Zabala Argüelles y Fundora Nevot, 2022, p. 113)

En América Latina, autoras como Lugones (2008) han desarrollado una perspectiva interseccional situada, en diálogo con los feminismos decoloniales, al advertir que las categorías de género, raza y clase están históricamente imbricadas en los procesos coloniales y sus continuidades actuales. Desde esta mirada se cuestiona también el entender a estas categorías como homogéneas, considerando además los patrones dominantes para su definición (p.82).

En el campo específico de la educación superior, que es el centro de esta tesis, la interseccionalidad se presenta como una herramienta analítica clave para comprender las desigualdades que atraviesan las trayectorias educativas, particularmente en lo que refiere a la elección de carrera y a las representaciones de ciertas disciplinas como típicamente masculinas o femeninas. En estos procesos de elección de carrera se ponen en juego diferentes aspectos y características de los y las estudiantes, siendo el género uno de ellos, pero no el único. Los estereotipos de género influyen, pero de manera diferenciada según otras variables, como puede ser el lugar de nacimiento, el nivel educativo de los padres, la clase social, entre otros. Existen una serie de elementos que se interrelacionan, por lo que aplicar una perspectiva interseccional al estudio de la elección de carrera implica reconocer que ésta no es el resultado de decisiones puramente individuales ni homogéneas entre las mujeres o entre los varones, sino que se encuentra mediada por procesos de socialización diferenciada, expectativas familiares y escolares, oportunidades desiguales y representaciones sociales sobre el saber y el éxito profesional. De este modo, las mujeres y varones que provienen de diferentes sectores sociales,

con diversas expectativas familiares y experiencias educativas, considerarán diferentes elementos al seleccionar una carrera. Desde esta perspectiva, no es posible generalizar a “las mujeres” o a “los varones”, ya que no se trata de categorías homogéneas, y además, cada una de ellas se ve entrecruzada por otros atributos que los y las determinan.

Almeida Junco en Zabala Argüelles y Fundora Nevot (2022) muestra la utilidad de esta perspectiva “para captar diferentes dimensiones de las intersecciones entre marcadores de diferencias, que pueden representar desventajas injustas, que indican brechas entre diversos grupos sociales para aprovechar las oportunidades de acceso a la enseñanza universitaria” (p.110) Ella afirma algunas cuestiones que se desarrollarán en el capítulo 4 de esta tesis destinado a analizar los factores que inciden en la elección de los estudios superiores. En este sentido, y solo a modo de adelanto, Almeida Junco señala que el análisis interseccional permite visibilizar cómo, a través de la educación, se reproducen estereotipos sexistas y racistas “en forma de omisiones, distorsiones de la realidad, naturalización de las relaciones asimétricas de poder en la organización escolar y sus normas”, así como también en los materiales de estudio, la relaciones entre docentes y estudiantes, y las expectativas en torno al comportamiento, los resultados y las elecciones futuras de orientaciones o carreras (p. 111)

II.2. División sexual del trabajo

La conceptualización recién presentada en torno al género, implica también una serie de características en torno a la división sexual del trabajo. Tal como plantea Batthyány (2004), a lo largo de la historia se han desarrollado tres actividades: trabajo productivo, trabajo doméstico y cuidado de los hijos, los cuales no se han dividido equitativamente entre varones y mujeres. Los primeros, se vinculan tradicionalmente a la esfera pública, del trabajo productivo, y las segundas a la realización del trabajo doméstico y las tareas de cuidado de hijos y adultos mayores. En esta división, las actividades referidas al trabajo productivo son asociadas a la

figura del varón, mientras que el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos, aparece como una responsabilidad de las mujeres. Asociadas a esta distribución de tareas aparecen una serie de cualidades y habilidades que tradicionalmente se vinculan a varones y mujeres, las cuales, según Lamas (2018) responden arbitrariedades acerca de lo que se entiende como supuestamente “natural”.

Izquierdo, en Díaz Martínez y Dema Moreno (2013) considera que el sistema de género es el que determina y organiza cómo se produce esta división sexual del trabajo, dando por sentado que todas las actividades de cuidado, ya sea en el hogar o en el ámbito del mercado de trabajo, sean realizadas por mujeres, mientras que “las actividades relativas a la producción de bienes, a la administración de la riqueza y a la defensa o el ataque, sean asignadas a los hombres” (p. 103)

La división sexual del trabajo asigna prioritariamente a los varones las actividades de la esfera pública con mayor valor social y a las mujeres las actividades de índole privada, principalmente las referidas a las tareas de cuidado. Esta división se basa en el principio de separación y en el principio de jerarquía. Según Astelarra (1995), esta separación y clasificación de tareas dedicadas a mujeres y varones se presenta a los niños y niñas desde la infancia, para que sean percibidas como algo natural e incuestionable. Esta división sexual del trabajo repercute en la organización social del trabajo, determinando qué tareas son competencia de los varones, y cuáles corresponden a las mujeres.

En las últimas décadas estos criterios se han afectado por una serie de transformaciones sociales, donde se destaca la búsqueda de la autonomía de las mujeres y relaciones más igualitarias a la interna de la pareja. De acuerdo a Olavarria Aranguren (2017) existen algunos sectores en donde varones jóvenes, de sectores medios-altos consideran que las mujeres tienen libertad para decidir lo que desean hacer. En estos casos, se trata también de varones que participan de los quehaceres del hogar. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones en

algunos hogares, continúan existiendo desigualdades en el mercado de trabajo y en otros sectores de la sociedad.

De acuerdo a Ibáñez Pascual (2010), la segregación ocupacional por sexos es actualmente un elemento estructural y estructurante del mercado de trabajo, en donde se mantiene el modelo del varón como proveedor principal, y la mujer como proveedora secundaria. Según Batthyány et al (2014) los varones realizan actividades típicamente masculinas, mientras que las mujeres reproducen las actividades que realizan en la esfera doméstica, con lo cual se reproducen los roles tradicionales en el mercado laboral. Esta segregación laboral lleva a que haya una serie de ocupaciones que están fuertemente feminizadas, como por ejemplo la enfermería, la educación a nivel de primaria, la psicología, y actividades vinculadas a la cocina y el trabajo doméstico pago. Por otro lado, hay una serie de ocupaciones altamente masculinizadas, como lo son algunas especialidades médicas, las actividades vinculadas a las obras edilicias, el ejército, entre otras. Las actividades que realizan las mujeres comparten como característica el tener un menor nivel de formalidad, bajos salarios, pocas posibilidades de ascenso, y en muchos casos, menor valoración social en relación a las ocupaciones que desarrollan los varones. Según Batthyány y Genta (2016) esta segregación por sexo tiene un efecto negativo, ya que aquellas actividades desarrolladas por mujeres tienen a ser infravaloradas a nivel social y salarial.

Mourão Macedo (2019) en su investigación sobre la elección de las carreras de pedagogía y enfermería da cuenta de ese interés particular para el caso de las mujeres en actividades que impliquen atributos asociados a lo femenino. Las estudiantes de enfermería entrevistadas destacan su voluntad para el cuidado: “Conforme pontuam Hirata, Guimarães e Sugita (2011, p. 156) ‘o care remete à questão de gênero, na medida em que essa atividade está profundamente naturalizada, como se fosse inerente à posição e à disposição (habitus) femininas’” (p. 67)

Esta división sexual del trabajo se continúa reproduciendo también en las nuevas generaciones, dado que, muchos de quienes se mantienen en el sistema educativo y planifican continuar sus estudios terciarios, no se cuestionan este modelo, y las jóvenes vuelven a elegir aquellas carreras típicamente femeninas, y los varones las tradicionales para su género. Según Bourdieu (2000), las mujeres asimilan los principios de división dominantes de áreas de conocimiento, lo cual las lleva a considerar normal o natural el orden social vigente en un determinado momento.

Esta cuestión de la elección de carreras de manera diferencial de acuerdo al género tiene luego consecuencias a futuro en diversos aspectos: en el acceso a determinados puestos de trabajo, a la remuneración que se recibe por las tareas, así como con las posibilidades de independencia y desarrollo económico de unas y otros. De acuerdo a las investigaciones de Amarante y Espino (2002) mencionadas en Brenner (2017) existen diferencias de remuneración según el sexo de los trabajadores, y eso se relaciona con la predominancia de mujeres en ciertas ocupaciones, como la docencia, la salud, las tareas de tipo administrativas y los servicios personales, entre otros.

De acuerdo a Marchionni, Gasparini y Edo (2019) la sub-representación de mujeres en ciertas áreas, como las de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) tiene consecuencias a nivel salarial, ya que en dichas áreas es donde se encuentran los salarios más elevados y en donde hay menos mujeres; siendo además ésta un área en constante transformación y crecimiento (CEPAL, 2019)

Hasta aquí entonces se ha analizado el concepto de género y sus diferencias con el concepto de sexo, mostrando además las diversas esferas en donde es útil el uso de la primera categoría para el análisis de fenómenos sociales como la división sexual del trabajo y sus consecuencias a futuro. En el próximo capítulo se presentarán algunos aportes teóricos acerca de la cuestión de género en la educación.

III. La cuestión de género en la educación

Desde la Sociología de la educación se ha trabajado desde hace varias décadas sobre las desigualdades sociales y las posibilidades que brinda (o no) el sistema educativo para disminuirlas. Sin embargo, los trabajos referidos a las desigualdades de género en los procesos educativos, recién comenzaron a abordarse en la segunda mitad del siglo XX. El concepto de género como categoría de análisis en este campo comenzó a problematizar en varias esferas, desde la predominancia de mujeres en el ámbito de la formación en magisterio, hasta la forma en que pequeños aspectos dentro del medio escolar determinan diferencias en el modo de vivir la sexualidad, establecen jerarquías entre los sexos, naturalizan prácticas y procesos pedagógicos como masculinos o femeninos, generando desigualdades de género (Reis Fernandes de Souza y Ferreira Reis Fonseca, 2010)

En este sentido, en los años 60 y 70, Bourdieu y Passeron plantearon que el sistema educativo reproduce las desigualdades de clase y género que preexisten desde el ingreso al mismo. En los años 80 comenzaron a trabajarse las nociones referidas a estereotipos de género a través de los roles socialmente asignados a varones y mujeres en los textos escolares. En los años 90, la investigación en este sentido es suspendida, debido al aumento de la participación de las mujeres en los diferentes niveles de enseñanza y los logros que ellas alcanzan (Graña, 2006). Posteriormente, luego de los 2000 comenzaron a realizarse estudios en torno a las diferencias en la elección de determinadas carreras universitarias, especialmente a lo que refiere a la falta de mujeres en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática).

III.1. Participación de las mujeres en la educación

La incorporación de las mujeres al sistema educativo no ha sido sencilla. Hacia fines del siglo XVIII o principios del XIX es cuando, con algunas diferencias entre los países, comienza

a considerarse la necesidad de que las mujeres reciban algún tipo de formación. Este movimiento surge impulsado por la Ilustración, las declaraciones de los Derechos Humanos y la necesidad que de las mujeres de las clases bajas pudieran tener algún ingreso propio (Díaz Martínez y Dema Moreno, 2013) Sin embargo, se trata de una educación pensada por los varones, y como dice Esther Rubio Herráez en Barral et al (2009) “con las teorías de J. Jacques Rousseau (1712-1778), se sientan las bases de la educación masculina –y, por derivación, cómo debe ser ‘la formación de la mujer para que convenga al hombre’-y, se hace de ella un instrumento político” (p. 216) Por mucho tiempo existieron escuelas para niñas y escuelas para varones, donde los conocimientos impartidos eran claramente diferenciales. Para el caso de las niñas de sectores más populares, se creía que debían acceder a saberes específicos que las prepararan para su rol de madres y esposas (Lesbeguesris, 2014) y no conocimientos disciplinares o académicos.

Si bien lentamente se fue permitiendo la participación de las niñas en la educación primaria, se rechazaba su participación en la educación secundaria y superior, y a medida que avanzó el siglo XIX, se cuestionó explícitamente la conveniencia o no, de que las mujeres puedan obtener títulos y trabajar a la par de los varones.

A lo largo del siglo XX en todo el mundo occidental se difundieron las escuelas mixtas, las cuales fueron la base de un gran avance en el nivel educativo de las mujeres.

En lo que refiere a la educación universitaria, hasta mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, se trató de un ámbito destinado exclusivamente para los varones (Radakovich y Papadópolos, 2007) Mientras los varones accedían a los estudios superiores, las mujeres eran invisibilizadas en la esfera privada, sumergidas en tareas propias de la reproducción y el cuidado de la familia y el hogar. Las pocas mujeres que podían estudiar, debían hacerlo separadas de sus pares masculinos, y provenían de familias muy acomodadas.

Al avanzar el siglo XX, las mujeres llegaron a ser mayoría en la educación media, y a fines de ese siglo predominaban en la matrícula universitaria. Sin embargo, a lo largo del tiempo, existieron diferencias en las opciones que fueron permitidas para unos y otras. Según señalan Galindo y Zapata en Zapata, Vázquez y Alberti (2001), “las carreras que se consideraban ‘compatibles’ con los roles femeninos, fueron las primeras en permitir que las mujeres incursionaran en ellas, mientras las calificadas como masculinas, ofrecieron resistencia y obstáculos de toda índole” (p. 34)

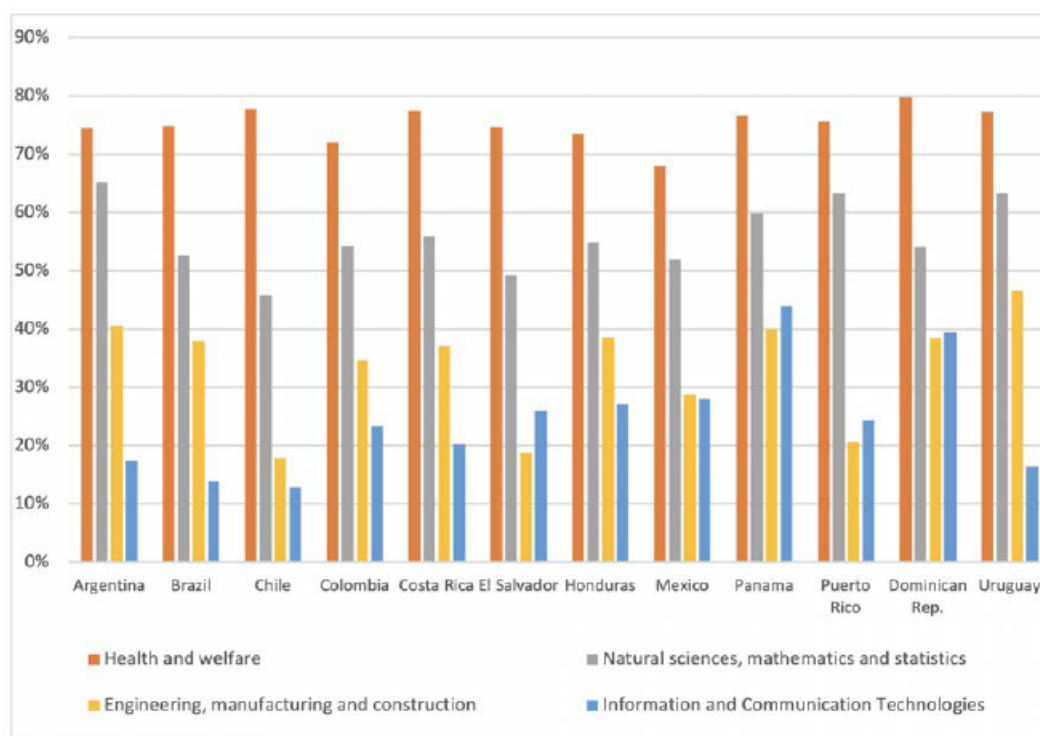
III.2. Feminización de los estudios superiores

La feminización de la universidad es consecuencia de una serie de cambios a nivel histórico y cultural que han llevado a que las jóvenes tengan otra visión acerca de su vida, y se proyecten no sólo como esposas y madres, sino también como profesionales y trabajadoras. Según Graña (2008) algunos de los cambios que han influenciado en este sentido son: la disminución de la mortalidad infantil, el número de hijos y la generalización de anticonceptivos modernos; la disminución de casamientos y aumento de divorcios y separaciones; la separación entre la procreación y la sexualidad. De acuerdo a este planteo, estas transformaciones han fomentado la autonomía de las mujeres.

Sin embargo, a pesar de este acceso masivo de las mujeres a la educación secundaria y terciaria, siguen existiendo grandes diferencias en las áreas y carreras que eligen unos y otras. Según Bonder (1999) estamos frente a un “espejismo”, una ilusión de que se ha llegado a una igualdad educativa entre ambos sexos, y que por lo tanto no es necesario detenerse a analizar. Pero, como lo plantean Bourdieu y Passeron (2003), si bien no existen limitantes formales para el acceso de varones y mujeres a la educación superior, esto no implica que haya desaparecido el modelo tradicional de la división del trabajo ni la ideología de la distribución de los “dones” entre los sexos. En relación a esto, Radakovich y Papadópulos (2007) afirman que, a pesar de

las transformaciones sociales y culturales que tuvieron lugar en el siglo XX, continúan existiendo áreas de conocimiento femeninas y masculinas. Las primeras, vinculadas a los roles tradicionales de las mujeres en el ámbito privado, como el cuidado y atención de personas dependientes, mientras que en el caso de los varones se mantienen algunos espacios muy masculinizados, vinculados a las ciencias básicas y la ingeniería.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la elección diferencial de campos de estudio entre varones y mujeres se encuentra presente en varios países. Según el informe presentado por Bello y Estébanez (2022) en el marco de esta organización, las mujeres predominan en el ámbito de la salud y el cuidado, siendo muy pocas en el área de Ingeniería, manufactura y construcción, y contando con una participación mínima en lo que refiere al área de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Para el caso de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, México y Uruguay, se observa que el sector correspondiente a Tecnologías de la Información y Comunicación es el que presenta una menor proporción de mujeres. En el Salvador, Panamá, Puerto Rico y República Dominicana, es el sector de Ingeniería, Manufactura y construcción el que presenta menos mujeres.



Fuente: RICYT (datos consultados en septiembre de 2021)

Figura 1. Porcentaje de mujeres en la educación terciaria por campo de estudio 2018 (o últimos datos disponibles)

Fuente: Bello y Estébanez (2022, 17)

A partir de lo anteriormente presentado se concluye que el proceso de acceso de las mujeres a la educación no fue sencillo, ni igualitario de acuerdo su pertenencia socioeconómica. Sin embargo, con el paso de los siglos y las transformaciones sociales y culturales, lograron acceder a los diferentes niveles de formación. Este incremento masivo de las mujeres es sin embargo desigual, ya que existen aún sectores en donde predominan los varones, y otros en donde las mujeres representan una amplia mayoría. En el capítulo siguiente se presentaran cuáles son los factores que inciden en este proceso de elección de una carrera.

IV. Factores que inciden en la elección de los estudios superiores.

Luego de que los jóvenes culminan la educación media superior, una pregunta obligada que se les realiza de parte de quienes forman parte del mundo adulto tiene que ver con su continuidad educativa. En una primera instancia, la consulta trata sobre qué es lo que se va a hacer, indagando de este modo si se va a continuar estudiando o si se va a enfocar al mundo laboral. Luego, en caso de pensar en mantenerse dentro del sistema educativo formal, las preguntas giran en torno al qué estudiar. Se trata de un período de transición educativa, entendida como “el período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionadas con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente” (Cardozo, Fernández, Míguez y Patrón en Fernández y Ríos, 2014, p.22)

Esta persona que debe tomar decisiones en torno a su continuidad educativa, la orientación a seguir, y la posibilidad de una futura carrera, tiene determinadas características: sexo, edad, contexto socioeconómico, relaciones con otros adultos miembros de su familia, entre otras. “La edad en la que se procesa cada transición adquiere una significación y una gravedad distintivas” (Fernández y Ríos, 2014, 24) No es lo mismo tomar la decisión a los 17 años, al finalizar la educación media superior, que tomarla siendo ya un adulto, con experiencia laboral, y responsabilidades familiares. La forma y las motivaciones pueden variar con respecto a la edad y el momento vital. “El joven generalmente incorpora en este pasaje dentro de la elaboración de un proyecto para su vida con mayor autonomía respecto de la opinión, experiencias y expectativas de los padres” (p. 25)

Navarro Sustaeta y Soler Julve (2014) identifican diferentes motivos que se ponen en juego a la hora de elegir una carrera universitaria, los cuales están vinculados a tres dimensiones: la expresiva, la psicológico-introspectiva, y la instrumental. La primera de ellas

está relacionada con el interés de autorrealización, la identificación personal con una disciplina. La segunda dimensión toma como punto de partida la duda acerca de las capacidades para determinadas áreas. Por último, la tercera dimensión responde las expectativas económicas, la seguridad laboral, el reconocimiento. Todas ellas pueden ponerse en juego al momento de analizar las distintas posibilidades que se ofrecen desde los centros de enseñanza e interrelacionarse cuando se hace necesario tomar una decisión.

Marrero y Mallada (2009) realizan su investigación a partir de los discursos de estudiantes y docentes. Al consultar a los/as estudiantes acerca de las razones que los motivaron a elegir una determinada carrera, predominan el gusto por la carrera o las materias o el afán de conocer. En menor medida se mencionaron las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo o la posibilidad de ayudar a otros.

Desde el área de la Economía existen diferentes teorías que pueden aportar en el análisis de estos procesos de decisión, las cuales son presentadas en el trabajo de Brenner (2019). Una de estas teorías, que hace referencia a ecuación de costo-beneficio, es la más clásica, en donde el estudiante va a valorar los costos (a nivel económico pero también de las restricciones que esto le va a ocasionar) y los beneficios a futuro. Desde esta mirada el sujeto es un ser racional que tomará la decisión esperando llegar al punto óptimo.

Por otro lado, este autor presenta las teorías comportamentales, en donde surgen factores externos que atentan contra esta elección racional en busca del óptimo. Se trata de habilidades como la perseverancia, la motivación, el autocontrol y la autoestima, entre otros.

Por último, un tercer grupo de teorías que repasa Brenner refieren a las de la Economía feminista, en donde se explica la segregación en el mercado laboral de acuerdo al género. Aquí se muestra cómo algunas ocupaciones aparecen ligadas a los estereotipos femeninos en relación a sus habilidades y aptitudes.

En lo que refiere específicamente a la Sociología, existen varias teorías que analizan el comportamiento humano y las elecciones que los sujetos realizan. Un gran referente es Boudon. De acuerdo a este autor, hay tres grandes modelos para describir este comportamiento. El primero de ellos responde a la Teoría de la Elección Racional, en donde los sujetos actúan teniendo en cuenta las consecuencias que tendrán sus acciones. En un segundo modelo, el comportamiento es resultado de efectos psicológicos, biológicos y culturales, a través de lo que es el proceso de socialización. Finalmente, el tercer tipo, considera que los motivos que llevan a determinadas acciones dependen del significado que éstos tienen para sus actores (Azpeitia Armán, 2019).

IV.1. La vocación y el gusto

Desde el punto de vista de la Sociología clásica, y los aportes de Max Weber en particular, hay dos características fundamentales que definen una profesión. Por un lado, la idea de vocación, “la profesión es una tarea que el individuo desea y asume voluntariamente como un compromiso que afecta la totalidad de su vida; no es algo que se hereda como un destino” (Brigido, 2016, p. 264). Y por otro lado, “la capacitación formal: una profesión es un conjunto de actividades que realiza un grupo de personas especialmente capacitadas por el sistema educativo formal para llevarlas a cabo” (p. 264)

La vocación era el llamado de Dios que debía seguir el sacerdote. Según González (2000) “esa vocación religiosa aparece referida, adviértase, no tanto a unas actividades, sino a un estado y estilo de vida inmediatamente determinado por una opción fundamental ante la gran cuestión por el sentido mismo de la existencia” (p. 49)

La construcción de la vocación, o la identificación de la misma, conlleva una serie de problemáticas referidas en lo que será el imaginario sobre posibles procesos de recorridos vitales. Esta dinámica identifica diferentes momentos en su proceso de gestación. Según

Rascovan (2016) “podemos ubicar momentos de enamoramiento, de fascinación, de euforia, de entusiasmo, de idealización, pero también de desazón, de desencanto, de abulia, de desinterés, de desidealización. Es un proceso incesante con vivencias variadas” (p. 28-29)

En algunos casos, de acuerdo al centro de estudio en el que se esté formando el joven, existen talleres de orientación vocacional, y en otros casos, son los propios familiares que se encargan de gestionar que se les aplique un test para conocer esa vocación, o facilidad para alguna área disciplinar. También, y en muchos casos, los/as estudiantes se basarán en lo que conocen, en familiares o allegados que tienen una profesión, y también en imaginarios acerca de lo que hace un/a egresado/a de una determinada carrera. No siempre se conocen todas las opciones pasibles de ser elegidas, sino que se elige dentro de una serie de posibilidades.

Para el caso uruguayo en particular, existen múltiples opciones al momento de realizar el pasaje a la Educación Superior. Estas son: formación docente, formación militar, estudios tecnológicos no universitarios, y estudios universitarios con múltiples servicios y carreras. Todas estas opciones se le presentan al joven que deberá seleccionar, considerando su situación personal y a partir de una identidad que ha sido desarrollada a lo largo de su vida, cuál será, desde su perspectiva, la mejor elección.

Estos procesos de descubrimiento de la vocación o elección acerca de qué estudiar están relacionados con las posibilidades que se presentan en cada época, así como la oferta que se les acerca a estos jóvenes. “La elección resulta del entramado entre sujeto, objeto y contexto. El sujeto elige un objeto vocacional en un contexto histórico determinado” (Rascovan, 2016, p.152)

La libertad de elección aparece entonces mediada por las condiciones materiales y coyunturales en las que nace y se desarrolla el sujeto. En algunos casos, los recorridos pueden ser guiados por intereses, expectativas, ilusiones; mientras que en otros las decisiones pueden verse marcadas por las posibilidades reales que tienen, y la necesidad de optar por caminos que

los lleven rápidamente a una inserción laboral temprana o por carreras que no tengan altos costos.

Este proceso de elección es sin dudas, en el mayor de los casos, un proceso complejo e incluso conflictivo. Elegir algo implica dejar de lado otras opciones. Además de que, no se sabe qué va a devenir de ellas.

En el modelo de sociedad actual, la noción de vocación ha sido modificada en relación a lo que se entendía anteriormente. La vocación puede construirse, deconstruirse y reconstruirse a lo largo de la vida. Y esto se observa en las diferentes trayectorias vitales, en donde, personas que ya han tenido una formación y desarrollo profesional o laboral en un cierto ámbito, entran en un proceso de cambio y comienzan nuevamente otro proceso de formación guiados, muchas veces, por una nueva vocación. Antiguamente, el sujeto identificaba su vocación, elegía una carrera o formación profesional, y eso marcaba su camino para el resto de su vida. Hace menos de 100 años era impensable pensar en una nueva formación luego de ya haber transitado parte de su vida en un área profesional. Se estudiaba una carrera y se trabajaría de ella durante toda su vida. Sin embargo, ahora es posible pensar nuevos recorridos, ya no tan lineales, sino discontinuos, que habilitan trayectorias de vida transicionales (Rascovan, 2016, p.61)

IV.2. El proceso de socialización y la socialización de género

Durante mucho tiempo fueron indiscutibles las teorías que señalaban que las diferencias en los gustos y preferencias de varones y mujeres tenían que ver con características biológicas propias de los sexos. En los años sesenta y setenta estaba consolidado el paradigma socio biológico (Rubio Herráez en Barral et al, 1999). Se afirmaba así la existencia de algunos efectos hormonales prenatales que influían en el desarrollo del cerebro, llevando a que hombres y mujeres tuvieran un uso diferencial de sus hemisferios. Según estas teorías se afirmaba una

predominancia del uso del hemisferio derecho en el caso de los hombres, lo que explicaría, según estas teorías, un mejor desempeño en ciencias físico-matemáticas (Graña, 2006, p. 112)

Un tiempo después surgieron otras explicaciones posibles sobre los factores que determinan las elecciones diferenciales en los estudios superiores por parte de varones y mujeres. Éstas refieren al proceso de socialización de género. Los estudios de género, en contra de algunas afirmaciones biologicistas, han demostrado que las mujeres no tienen, solamente por pertenecer a dicho sexo, características específicas en relación a su personalidad o habilidades, sino que éstas se van adquiriendo a través de la cultura (Lamas, 2018)

Desde una perspectiva psicológica, lo que establece una identidad de género es un conjunto de experiencias, rituales y vivencias desde el nacimiento, atribuidos a determinado género. En este sentido, se articulan tres instancias básicas: la asignación (rotulación, atribución de género), la identidad de género y el rol de género. El primero refiere a la identificación de los genitales del bebé, y a partir de allí se le asigna el género. El segundo, se ubica cuando el niño o niña ya se identifica como tal, y se tiene asumida una identidad de género. Por último, en la tercera instancia, ya están establecidos ciertos estereotipos de género que “condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir comportamientos en función de su adecuación al género” (Maccoby, 1966 en Lamas, 2018, p. 125)

De acuerdo a López-Sáez (1994), las normas y el proceso de socialización, inciden directamente sobre la percepción que el individuo tiene de su mundo social y en la interpretación que hace de su experiencia personal. Estos procesos cognitivos van a influir en sus metas y auto esquemas generales y, también, en sus memorias afectivas.

Tal como dicen Burguete Ramos et al (2010) este proceso de socialización se encarga de crear una identidad de género, de fomentar determinadas y diferentes formas de pensar y actuar entre los sexos, que sienta las bases para el desequilibrio del poder.

La socialización, en términos generales, es el proceso por cual el individuo luego de nacer debe transitar para poder convertirse en miembro de la sociedad, respetando las pautas previstas por sus miembros. Según Berger y Luckmann (1979) “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p.166), el cual se produce en dos grandes etapas: la socialización primaria y la socialización secundaria. En la primera, el niño se convierte en miembro de la sociedad en la que vive, y tiene un rol fundamental la familia. En la segunda, el niño ya socializado se va incorporando a diferentes sectores del mundo de su sociedad. Los centros educativos, el grupo de pares, los medios de comunicación, entre otros, son los agentes socializadores por excelencia en esta etapa.

Durante el proceso de socialización el niño va adquiriendo un conjunto de normas que le permiten convivir adecuadamente en la sociedad de la que forma parte. Asimismo, aprende acerca de los diferentes roles y las expectativas que se tienen en relación a cada uno de ellos. Las particularidades de las pautas que se espera que sigan varones y mujeres también están presentes en este proceso. En la socialización primaria, no existen problemas de identificación, “la sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar por otro arreglo”. (Berger y Luckmann, 1979, p. 166) En relación a la socialización de género, estos autores afirman que el niño va a conocer las características que tienen las personas de su mismo sexo, y del opuesto, e intentará identificarse con el propio, ya que eso es lo que se le muestra como adecuado en relación a su realidad.

Este proceso de socialización de género comienza ya con el nacimiento del bebé, o incluso antes cuando se opta por conocer su sexo cuando la madre está embarazada. A partir de este momento el bebé ya puede tener un nombre y los padres pensar acerca de cuáles serán sus atributos, y las actividades que se harán a futuro con ese/a niño/a.

Este acto de nombrar, es sumamente poderoso y definitorio en la vida de ese/a bebé. Es un momento crucial en el que se inscribe, en la mayor parte de los casos para toda la vida, en una categoría social a la cual va a pertenecer. Se va a constituir como varón o mujer, y eso va a afectar directamente la forma en la que será tratado, interpelado, y las expectativas que se generarán sobre él (Paechter, 2009) Este sujeto, ya nombrado como varón o mujer aprenderá, al inicio en el marco de su familia, qué significa serlo en el marco de su comunidad, por ejemplo en relación a las conductas esperadas y vestimenta adecuada (Brigido, 2016)

Retomando los agentes de socialización a los que hacen referencia Berger y Luckman (1979), Fuller (2001) señala la relevancia de tres agentes socializadores principales: la familia, el grupo de pares y la escuela primaria. El primer agente socializador es la familia. Ya sea de los roles y las tareas que realizan los diferentes miembros del hogar, así como el trato que reciben de ellos, y los juegos y juguetes que se les presentan a los niños y niñas, se los está formando como varones o mujeres de acuerdo a las pautas culturales de la sociedad a la cual pertenecen.

En relación a los roles y actividades que los niños perciben del mundo adulto, los ejemplos que tienen en el hogar de diferentes varones y mujeres les muestra a los niños cuáles son las tareas más habituales y adecuadas para unos y otros. Según Graña (2006) aún en el siglo XXI se continúa educando a los niños en hogares en donde siguen estando presentes las diferencias de género en lo que refiere a la asignación de los quehaceres del hogar. La mujer continúa hoy en día dedicando más tiempo a las tareas de trabajo no remunerado en comparación con sus pares varones. Según la Encuesta de Uso del Tiempo realizada en 2022 en Uruguay, del total de la carga de trabajo que tienen las mujeres, un 61.4% corresponde a trabajo no remunerado, mientras que en el caso de los varones, éste trabajo es solo el 35.9% (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2023)

También es posible encontrar diferencias en el trato que se les da a niños y niñas, ya sea en relación a los adjetivos que se utilizan para calificarlos, como a los estímulos a partir de los juegos. Las niñas son tradicionalmente vestidas de color rosa, lila, violeta, mientras que los varones usan tonos de azul, celeste o gris. Las niñas son generalmente nombradas como tiernas, dulces, cariñosas, lindas, mientras que los varones son pícaros, traviesos, fuertes y valientes (Graña, 2006)

Según investigaciones mencionadas por Paechter (2009) los padres ya tienen expectativas diferentes con sus hijos durante sus primeras semanas de vida, las cuales se ven acompañadas por percepciones estereotipadas. Las bebés son identificadas como más suaves, menos fuertes y más delicadas.

En relación a los juegos, “las niñas jugarán y corporizarán roles interpersonales, particularizados y afectivos, interiorizando los mandatos de reproducción de género. Por el contrario, los niños varones tenderán a interiorizar los mandatos productivos, jugando roles más sociales que familiares” (Lesbeguesris, 2014, p. 61)

Los juguetes que se ofrecen en el mercado dirigidos para niñas replican los roles adjudicados a las mujeres en la división sexual del trabajo. Se trata de bebés, carritos, cocinitas, y electrodomésticos para el hogar, así como muñecas flacas y accesorios para el cuidado personal (maquillaje, alhajas, juegos de peluquería). Mientras tanto, a los varones se les ofrece una variedad de autos, camiones, ómnibus, trenes y cualquier otro tipo de vehículos, además de superhéroes, soldados, herramientas y variados juegos de construcción, al tiempo que reciben más objetos vinculados a actividades deportivas y videojuegos (Castaño y Webster, 2014)

Esto que se percibe en los juguetes, también está presente en los libros y revistas dirigidos a los niños. En los materiales dirigidos para varones, los textos refieren a deportes y deportistas, superhéroes, mientras que los que tienen como destinatarias a las niñas, tienen hadas, princesas, mascotas, y figuras con brillo (Lesbeguesris, 2014, p. 92)

Como si esta diferenciación en los juguetes y los juegos posibles a partir de ellos sea poco, los adultos intervienen para que las niñas y especialmente niños, no crucen las barreras socialmente establecidas entre los géneros. Tanto la familia como los educadores están atentos a que no se crucen esas líneas entre lo que es socialmente esperado para niñas y varones. Esto es muy claro para los varones, a quienes se lo educa para que no sientan interés por los juegos típicamente femeninos, como el cuidado de niños y las tareas domésticas (Fuller, 2001) y se muestra preocupación cuando el niño no denota interés o habilidad en relación a algunas actitudes y habilidades asociadas a la masculinidad hegemónica (Lesbeguesris, 2014, p. 20) Existe una serie de características propias del varón, que de no pueden quedar en duda, y que deben demostrarse constantemente. Según Fuller (2001), “toda versión de la masculinidad que no corresponda a la dominante sería equivalente a una manera precaria de ser varón, que puede ser sometida a dominio por aquellos que ostentan la calidad plena de hombre” (p. 24)

O'Neill y Fishman (1992) en Padilla y Moreno (2000) utilizan la expresión “mística masculina” para referirse al sistema de creencias y valores que ejerce una presión directa en el proceso de desarrollo profesional masculino. Según los autores, esta mística afirma que los hombres son superiores a sus pares mujeres, que para demostrar la masculinidad es necesario tener poder y control, que deben evitarse las emociones y que la forma de medir la masculinidad es a través del éxito económico y la carrera profesional. Esto último podría asociarse a la motivación de los varones para elegir carreras “típicamente masculinas”, en donde no se ponga en duda su masculinidad (Bourdieu, 2000) “La exaltación de los valores masculinos tiene su tenebrosa contrapartida en los miedos y las angustias que suscita la feminidad” (p. 69). Según este autor, aparecen también reacciones de parte de los profesionales varones de algunas áreas que se ven amenazados por la llegada de las mujeres a ciertos espacios, que anteriormente eran únicamente esferas masculinas.

La violencia de algunas reacciones emocionales contra la entrada de las mujeres en tal o cual profesión se entiende si sabemos que las propias posiciones sociales están sexuadas, y son sexuentes, y que, al defender sus puestos contra la feminización, lo que los hombres pretenden proteger es su idea más profunda de sí mismos en cuanto que hombres, sobre todo en el caso de categorías sociales como los trabajadores manuales o de profesiones como las militares que deben una gran parte, por no decir la totalidad, de su valor, incluso ante sus propios ojos, a su imagen de virilidad. (p. 119)

Estos aspectos, no siempre explicitados, pueden hacerse presentes en áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, en donde las mujeres se van acercando a ritmos muy lentos.

IV.3. La escuela como agente socializador

La escuela es otro de los agentes de socialización más importante en la vida de los individuos. Hay dos tipos de aprendizajes que conducen a la socialización escolar: por un lado, las nuevas conductas de rol (alumno, compañero, miembro de un grupo de trabajo, eventualmente líder), y por otro el ajuste a las reglas impersonales y la autoridad formal (la maestra, los profesores, la dirección) (Brigido, 2016)

Al momento de ingresar a la escuela, niños y niñas ya son identificados como tales, y pueden caracterizar a los demás en relación a su sexo. Partiendo de este conocimiento previo, la institución educativa reforzará esas identidades, ya sea a partir de la distribución en filas de niñas y niños o en el marco del salón de clases, así como también desde la forma de adjetivar y calificar a unos y otras (Moreno, 1986)

En este marco se puede hacer referencia a diferentes aspectos del mundo escolar que participan en este proceso de socialización de género. Hay elementos propios de

funcionamiento de la institución, actitudes y comportamientos de los docentes para con los niños y las niñas y el mensaje que transmiten los materiales de lectura que se utilizan en la institución.

La escuela, entendida en términos generales como el recinto escolar, posee una serie de características y formas de funcionamiento que, de manera no siempre visible, transmite e impone ciertos roles, atributos y expectativas diferenciales para varones y mujeres. Para Bourdieu y Passeron (2008) se trata de una institución que contribuye a la reproducción del orden establecido, pero de modo sutil, disimulando su función.

Casagrande (2017) afirma que la escuela es un ámbito “generificado”, en donde los gestos, movimientos, y sentidos son producidos en el espacio escolar e incorporado por niños y niñas, volviéndose de esa manera, parte de sus cuerpos. Así como se aprende a escuchar, a mirar, a hablar y callar, también se aprende a preferir algunas cosas en lugar de otras. De acuerdo a Paechter (2009) los niños entre 3 y 6 años tienden a construir la masculinidad y la femineidad en términos de oposición, con barreras rígidas entre los dos.

Aker (1994) señala la importancia que tiene el sexo biológico en ciertos procesos de diferenciación que se dan en el marco de la escuela. Esta característica resulta útil para dividir grupos, asignar tareas, ubicar a los alumnos en el salón de clase, entre otros.

En lo que refiere al uso de los espacios para el juego dentro del ámbito escolar también aparecen diferencias. Los varones son quienes ocupan más espacio, principalmente para el juego con pelota. “El afuera es su espacio de conquista. Los juegos de confrontación y competencia son una muestra del trabajo de individuación, separación y distanciamiento que efectúan sus cuerpos” (Lesbeguesris, 2014, 81) Mientras que “los juegos de las niñas son con frecuencia juegos tranquilos, y hasta juegos que exigen inmovilidad. A veces el recreo transcurre en simples conversaciones” (p. 70)

Estudios citados por Paechter (2009) afirman que a medida que las niñas van creciendo, la feminidad pasa a ser construida por el abandono gradual de los juegos y el uso del tiempo libre en charlas entre ellas. El jugar pasa a ser considerado como algo infantil, y esto, con el tiempo, va generando cierta inmovilidad entre las chicas, restringiendo sus oportunidades en actividades que requieren acción y movimiento físico. Por su parte, los varones tienden a continuar el juego por medio de la práctica de deportes y los juegos violentos o peleas. En el caso de que las niñas se acercaran a este tipo de actividades, socialmente esperadas para los varones, serían identificadas como con actitudes varoniles, oficiando como una especie de resistencia a la femineidad.

También Moreno (1986) señala diversos usos del espacio por parte de varones y niñas, tónicas diferenciadas, tiempos disparejos en el uso del baño, pero igualmente mismo número de sanitarios, tiempos distintos para el uso del tiempo libre (volver con luz solar para las niñas), sentarse con varones para que estén más tranquilos, tareas de colaboración vinculadas al orden del salón del clase

Además de estar presente esta diferenciación en la organización del aula y el uso de los espacios comunes, como el recreo y el patio de entrada y salida, en la formación intelectual, científica y social de niños y niñas, está presente en la escuela la transmisión de sistemas de pensamiento y actitudes sexistas (Moreno, 1986) Esto se debe a que, según la autora, vivimos en un mundo androcéntrico, perpetuado no solo por los varones, sino donde las mujeres también, sin darse cuenta, colaboran.

En este proceso tienen un lugar muy importante los docentes, quienes aún sin realizarlo de manera consciente, marcan diferencias entre varones y mujeres dentro del aula, replicando ese modelo androcéntrico presente en la sociedad de la cual forman parte y en donde fueron a su vez socializados (Graña, 2006) En este sentido, se utilizan adjetivos diferentes para calificar a niños y niñas, y muchas veces se tienen también expectativas diversas para unos y otras.

En relación al lenguaje, y como consecuencia de vivir en un mundo androcéntrico como recién se mencionó, algunas veces se hablará en masculino para referirse a todos (niños y niñas), otras veces, solamente se hará referencia a los varones. En este contexto las niñas deben aprender rápidamente, a identificar cuando se hace referencia a toda la clase, y cuando solo a ellos.

En segundo lugar se mencionaban los calificativos que reciben varones y mujeres en el aula. Los varones son definidos por los docentes como más inquietos, cuestionadores, inteligentes, mientras que las niñas son más trabajadores, responsables y dedicadas. En un caso parece existir una capacidad innata para el aprendizaje, mientras que en otro, esa falta debe ser compensada con trabajo y esfuerzo. Una encuesta realizada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1996) señala que

los maestros suelen esperar que los varones sean desordenados, inquietos y agresivos, porque consideran estas características como ‘comportamientos típicamente masculinos’. En cambio, se critican conductas similares en las niñas’ de las que se espera un comportamiento que incluye ‘el ser ordenada, dócil, tranquila, escuchar pacientemente y el ser responsable (UNICEF, 1996, 51) (Graña, 2006, p. 193)

En las investigaciones referenciadas por Reis Fernandes de Souza y Ferreira Reis Fonseca (2010), las niñas son calificadas por los docentes como maduras, con buena actitud, con facilidad para conversar con el lenguaje del mundo adulto, y afirmando que si se dedicaran podrían llegar a tener éxito en el área de las matemáticas, aunque tienen muy poca confianza en sí mismas. Por otro lado, para los varones indican que ellos son más inmaduros, inquietos, seguros, con un alto potencial para la matemática, y que responden a las preguntas cuando son interrogados.

Según Carvalho (2001) en Casagrande (2017) en una investigación realizada en Brasil a docentes de cursos iniciales, se encontraron descripciones diferenciales de los/as estudiantes de acuerdo a si se trataba de varones o de mujeres. Para el primer caso, éstos eran definidos como agitados, espontáneos, transgresores de reglas y con cuadernos desorganizados, mientras que ellas eran descritas como más organizadas, tranquilas, seguidoras de reglas, con cuadernos decorados, incluso en aquellos casos en que no tenían los mejores logros en su rendimiento.

Esta visión es también percibida de parte de los propios estudiantes. En la investigación de Marrero y Mallada (2009) se les preguntó a los jóvenes universitarios acerca de su autopercepción como estudiantes. Según las autoras “las mujeres sostienen discursos que reflejan una imagen algo desvalorizada con respecto al esfuerzo que realmente realizan” (p. 73) Por su parte, los varones, asumieron una actitud más desafiante. Plantean asimismo perfiles estereotipados de estudiantes a partir de los discursos que aparecen en las entrevistas realizadas.

En relación al trato en diversas disciplinas, Esther Rubio Herráez en Barral et al (2009) afirma que los varones reciben más atención que las mujeres en la clase, siendo éstos más cuestionadores y curiosos, sobre todo en áreas como la Física. Esto a su vez tiene influencia en las expectativas que los docentes tienen sobre sus estudiantes, lo que lleva a favorecer o disminuir el interés en las ciencias. En esta misma línea, Graña (2006) señala que en los espacios de aula se refuerzan los estereotipos de género que tienen los docentes, quienes “creen –y por tanto transmiten- que los varones están mejor dotados para las ‘ciencias duras’ y las matemáticas, y que las niñas, menos curiosas y audaces, prefieren las letras.” (Graña, 2006, 199) Esta misma idea es sostenida por Pessina Itriago (2017) quien ha encontrado en su investigación que los docentes consideran que las niñas tienen menos aptitudes para las ciencias duras y las matemáticas.

La visión de una superioridad masculina en el área de las matemáticas es también percibida por las propias niñas, quienes valoran positivamente las acciones que realizan los

varones, como por ejemplo, la realización de operaciones matemáticas de manera mental (Reis Fernandes de Souza y Ferreira Reis Fonseca, 2010)

Además del rol que cumplen los docentes en este proceso de socialización de género, los libros que se utilizan en el aula como recurso didáctico para la enseñanza del idioma español, matemáticas, historia o ciencias son un elemento referente para la formación de niños, niñas y adolescentes. Los modelos de varones y mujeres que se presentan, así como, los referentes que aparecen en cada uno de los temas dan cuenta de roles esperados o de ejemplos para seguir (Moreno, 1986, p. 29-30)

Las primeras investigaciones sistemáticas de los textos escolares desde una perspectiva de género tuvieron lugar en la década de los setenta. En esos libros y manuales, las niñas tienen una actitud temerosa, mientras que los niños son inteligentes, fuertes y decididos. Ellas son mamás en miniatura jugando con bebés y haciendo tareas domésticas, y ellos miran la televisión. Cuando se muestran imágenes familiares, los padres aparecen en actividades laborales o que requieren de la fuerza, mientras que las madres están ejerciendo sus roles domésticos y de cuidado; y cuando están trabajando, lo hacen en actividades que prolongan su rol de cuidadoras, por ejemplo como enfermeras o maestras (Graña, 2006) (Marrero y Mallada, 2009) (Barral et al, 2009)

Una gran referente en estos asuntos es Rostagnol (1993), con el trabajo “Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares”, el cual se propuso analizar los modelos masculinos y femeninos que eran transmitidos a través de los textos escolares en los años 90. Allí se observa que las mujeres que aparecen en los textos figuran, en casi todas las oportunidades, asignadas a roles maternos. Este modelo, de madre ama de casa, dedicada a los hijos y el hogar es el que más se transmite.

Según Casagrande (2017) los materiales didácticos pueden contribuir en la construcción del imaginario que tienen los/as estudiantes en torno a las ciencias y el uso de la tecnología. En

una investigación anterior, la autora identificó que los géneros son representados de forma diferente en los libros didácticos de Matemática en Brasil, principalmente en lo que respecta al mercado de trabajo y la relación con la ciencia y la tecnología. Muchas veces las normas de género no están explicitadas, sino que se transmiten, de manera solapada, a través del lenguaje y otros símbolos. (Conway, Bourque y Scott en Lamas: 2018) Los materiales de estudio, por ejemplo, no solo enseñan lenguaje, matemáticas, historia o ciencias, sino que transmiten “todo un código de símbolos sociales que comportan una ideología sexista, no explícita, pero increíblemente más eficaz que si estuviera expresada en forma de decálogo” (Moreno, 1986, p. 35)

Además de ver los roles atribuidos a varones y mujeres en estos materiales de estudio, es interesante ir un poco más allá, observando quiénes son los protagonistas de los grandes relatos que se les presentan a niños y adolescentes. En este sentido, Graña (2006) ha identificado tres cuestiones: “i) la virtual inexistencia de referencias a los aportes hechos por mujeres a la cultura, ii) la desatención de aspectos culturales particularmente interesantes para ellas, y iii) la recurrencia de afirmaciones sobre las mujeres hechas en base a prejuicios.” (p. 93)

Subirats Martori en Díaz Martínez y Dema Moreno (2013) y Moreno (1996) consideran que el conocimiento que se transmite en los libros de texto es una cultura regida por el androcentrismo, donde las mujeres son silenciadas, donde no aparecen como protagonistas de la historia, la ciencia o la cultura. En los programas de Ciencias no aparecen mujeres como referentes, sino que son varones los responsables del avance científico y tecnológico (Bonder, 1996 en Graña, p. 2006)

La falta de modelos en ciertas áreas de conocimiento, como lo es el arte, la ciencia y la tecnología, no puede ser considerada como neutral. Esto podría tener consecuencias en las elecciones que realicen posteriormente en su formación los y las adolescentes.

Por otro lado, en relación a investigaciones que hacen referencia al contexto educativo, y su incidencia en la elección que hacen los adolescentes, se destaca la tesis doctoral de Marrero (2008) donde se afirma que al culminar el bachillerato, los proyectos y expectativas de los jóvenes ya señalan orientaciones diferenciales, las cuales responden a un largo proceso de socialización en el marco de los centros de enseñanza.

IV.4. El rol del grupo de pares en la adolescencia

Tal como se mencionó anteriormente, la conformación de la identidad es un proceso que está presente durante toda la vida. Sin embargo, en este proceso, hay momentos donde influyen de manera diferencial algunos actores. Durante la primera infancia, es central el rol de la familia, que más adelante será acompañada por la escuela. Al momento de llegar a la adolescencia, el grupo de pares es una figura central para la conformación de la identidad, donde la opinión de esos otros y el lugar que cada uno quiere tener y mostrar a los demás es muy importante. En esta etapa se producen cambios físicos y psicológicos, y es donde se lucha por tener una identidad propia (Castaño y Webster, 2014)

El grupo de pares está formado “por personas de aproximadamente la misma edad, que comparten actitudes similares frente a los adultos y las figuras de autoridad, y poseen un status social semejante” (Brigido, 2016, p. 115) Estos grupos, que al inicio comienzan vinculados a las relaciones de los padres y sus amistades, con el paso del tiempo comienzan a ser propios de los niños y adolescentes. Se basan en afinidades personales, coincidencia en ciertos espacios, como centros de enseñanza, clubes deportivos, lugares de residencia, entre otros. En el marco de ese grupo los sujetos desarrollan una serie de aprendizajes que solamente pueden generar allí, y que son fundamentales para su socialización. Algunos de estos aprendizajes están relacionados con la experiencia de relaciones igualitarias (donde no existen jerarquías previas), pautas de conductas relacionadas con su género, como pautas de vestimenta, gustos musicales,

hobbies, otros modelos de rol y lazos emocionales y la búsqueda de status (reconocimiento por ciertas ropas, accesorios, marcas, visita a determinados lugares, etc.) En el marco de esos grupos se van estableciendo algunas conductas como válidas, y otras como posibles de ser sancionadas.

Ávila Castellanos (2016) concluye a partir de una investigación realizada en Cuba que “El grupo de pares influye en las motivaciones, metas y aspiraciones de los estudiantes, sobre todo en aquellas que se orientan a alcanzar a través de la carrera/profesión, ‘independencia personal’” (p. 150). En este sentido, señala que el grupo de pares tiende a presentar argumentos para la elección de una carrera basados en las posibilidades laborales que tendrán en el futuro y el reconocimiento social que cada profesión ofrece.

IV.5. Estereotipos de género y estereotipos profesionales

El concepto de estereotipo fue utilizado por primera vez en la imprenta en 1922, y referenciaba al molde fijo con el que se reproducían múltiples ejemplares idénticos. En Ciencias Sociales es utilizado para “designar ciertas categorías simplificadas con que los individuos evalúan a otros aplicando patrones de atributos aprendidos e interiorizados en la socialización temprana.” (Graña, 2006, p. 82-83) Burguete Ramos et al (2010) lo definen como, una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Es una imagen mental muy simplificada y con pocos detalles acerca de un grupo de gente que comparte ciertas cualidades características (o estereotípicas) y habilidades (p. 40)

Según López-Sáez (1994), los estereotipos de género, es decir, las creencias generales sobre hombres y mujeres, se pueden conceptualizar y operan en dos niveles: 1) estereotipos de rol de género (creencias sobre qué actividades son apropiadas para varones y mujeres y 2) estereotipos de rasgos de género (características psicológicas que diferencialmente se atribuyen a hombres y mujeres). Los estereotipos presuponen que todas las mujeres y todos los hombres

tienen las mismas características, sueños y formas de vivir. Los estereotipos, en términos generales, homogenizan, polarizan, muestran realidades opuestas (Casagrande, 2017)

De acuerdo a Sáinz y González en Castaño (2008) los estereotipos reúnen una serie de expectativas en torno a lo que se espera que se realice y lo que efectivamente se hace. Son justamente las expectativas en torno al comportamiento de varones y mujeres lo que lleva luego a sancionar a quienes no se ajusten a estas normas.

Estos estereotipos de género están presentes desde la infancia. Por un lado, por los roles que se toman a la interna de las familias, y por otro, a través de la socialización, especialmente por los medios de comunicación y los contenidos elaborados para los/as niños/as. En el caso de las niñas es muy claro el modelo de las princesas, las cuales se asocian con la ingenuidad y delicadeza, y que en su gran mayoría, requieren de una figura masculina que las salve. (Lesbaguesris, 2014)

López-Sáez (1994) hace referencia a los estereotipos de género en relación a los profesionales de distintas áreas. En este caso aspectos físicos, actitudinales y sociales definen a quienes ocupan determinados empleos. Un ejemplo claro que aparece en las investigaciones españolas de Sáinz y López-Sáez (2010) tiene que ver con los profesionales de las Tecnologías de la Información y Comunicación, los cuales son definidos por los/as estudiantes de secundaria como varones, que tienen un aspecto físico poco atractivo, que poseen ciertas capacidades intelectuales "técnicas", o que carecen de las habilidades sociales. Estos imaginarios inciden, según Castaño (2008) en las posibilidades de elección de una carrera, es decir, “cuanto menos encaje la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos con la imagen que tienen del típico estudiante matriculado a este tipo de estudios, menor es la probabilidad de que elijan esos cursos. (p. 229)

Brenner (2019) menciona que hay tanto estereotipos positivos como negativos hacia las mujeres. En relación a los primeros aparecen: “disposición natural a ocuparse de los demás,

destreza y experiencia en las tareas del hogar, mayor agilidad manual, mayor honradez y aspecto físico atractivo” mientras que como estereotipos negativos aparece la “renuencia a supervisar el trabajo de otros, menor fuerza física, menor aptitud para la ciencia y la matemática, menor disposición a viajar, menor disposición a afrontar peligro físico y emplear la fuerza física”. (p. 8)

Las investigaciones de Vázquez Alonso y Manassero Mas (2015) refieren principalmente a la falta de mujeres en las áreas científicas y tecnológicas, argumentando que las chicas tienen una actitud negativa hacia estas áreas y que les faltan modelos de otras mujeres científicas que les sirvan de referencia.

Vinculando esta noción de estereotipos de género con el tema de particular interés en este trabajo, Castaño (2008) considera que es a partir de ellos que tendemos a pensar que las mujeres están menos cualificadas que los hombres para los estudios y profesiones relacionadas con la tecnología. Nos quedamos con la imagen de la mujer realizando un trabajo tradicional para su género, como la enfermería o la docencia, mientras que imaginamos un varón científico o informático. La investigadora hace referencia a la falta de modelos de mujeres científicas o ingenieras, lo cual complejiza y cuestiona a las jóvenes que se cuestionan acerca de continuar este tipo de estudios. De acuerdo a sus hallazgos, son pocas las mujeres que trabajan en las áreas de Ciencia Tecnología Ingeniería y Matemáticas (STEM), y las que hay no se sienten cómodas, ya que se mueven en espacios altamente masculinizados, en donde parecen estar todo el tiempo en evaluación. Son pocas las mujeres que llegan a puestos de responsabilidad en estas áreas, por lo cual se hace difícil cambiar estos comportamientos culturalmente aceptados. Según la autora, “las chicas jóvenes perciben esos problemas y no se atreven a incorporarse a carreras por las que, en otras condiciones, se sentirían atraídas”. (Castaño, 2008, p. 44)

Según Vázquez Alonso y Manassero Mas (2015), la brecha de género en la elección de los estudios superiores tiene que ver con aspectos actitudinales y de socialización, tal como fueron

planteados en los apartados anteriores de este capítulo. En esta línea, algunos estudios mencionados por Casagrande (2017) indican que la falta de mujeres en carreras científicas y tecnológicas puede ser consecuencia de la falta de estímulos de parte de padres, madres y docentes, lo cual eso conduce a una limitación en relación a sus posibilidades profesionales a futuro. Según la autora, esta falta de estímulos, acompañada de una socialización diferenciada, afecta en el desarrollo de habilidades de acuerdo al género. Las mujeres son enseñadas a solicitar ayuda y no a tener niveles de autonomía y autoconfianza como tienen sus pares varones.

Para culminar con lo referido al proceso de socialización y reproducción de estereotipos, cabe recordar que “los cerebros infantiles son tan maleables que pequeñas diferencias pueden ser amplificadas con el tiempo, a medida que familiares, educadores y pares y la cultura en general, involuntariamente, refuerzan los estereotipos de género” (Ariño Villaroya en Díaz Martínez y Dema Moreno, 2013, p. 118)

Todos estos elementos van sumando al análisis de este fenómeno tan complejo que tiene que ver con los procesos de decisión, en donde hay múltiples factores que se ponen en juego y que varios de ellos actúan de manera simultánea.

IV.6. Expectativas

Las expectativas están siempre presentes a lo largo de la vida de los sujetos. Desde la niñez, donde se espera que varones y niñas jueguen a determinados juegos, hasta la adolescencia y el inicio de la vida adulta, donde se esperan ciertos comportamientos asociados a su identidad de género. En el ámbito escolar, los docentes tienen ciertas expectativas en relación a los logros de sus alumnos y alumnas, así como los padres tienen expectativas en relación a sus gustos, preferencias, y elecciones al momento de pensarse como profesionales adultos. Estas

expectativas están basadas, entre otras cosas, en estereotipos de género, que como se mencionó anteriormente, están arraigados en la sociedad. Sáinz en Castaño y Webster (2014) señala que estas expectativas sociales que existen sobre unos y otras determinan las decisiones que se toman, dificultando así, desmarcarse de lo socialmente esperado según su género (p. 65)

Según Rodríguez Méndez et al (2012), existen diferencias en las expectativas que tienen los padres y docentes en relación a sus hijos, según se trate de mujeres y varones. Un caso muy claro y que está presente en varias investigaciones españolas, tiene que ver con los estudios en matemáticas, ciencia y tecnología. Según estos autores, para el caso de las matemáticas, tanto padres como madres consideran que sus hijos varones son mejores que sus hijas. De este modo, llegan a concluir que las expectativas parentales influyen en las oportunidades de aprendizaje, así como en la valoración que tendrán de sí mismos en relación a sus posibilidades en esta disciplina.

Rodríguez Méndez et al (2012), también estudian el rol que juegan los docentes durante el proceso de socialización de los jóvenes. En este sentido, señalan que ellos perciben a las matemáticas como un área de dominio de los varones, por lo cual tienen menores expectativas en relación a sus alumnas mujeres. Según los autores, existen más modelos masculinos que han tenido éxito en áreas como matemática y tecnología, y en general los docentes de estas áreas tienden a ser en mayor proporción varones. Estos elementos también inciden en las figuras que ejercen como referentes en los jóvenes.

Así como se les señala a las mujeres que no son tan buenas para las matemáticas, desde todos estos espacios se les muestra que son excelentes cuidando niños y enseñando, dado que son más sensibles y tienen más paciencia que los varones (López-Sáez, 1994) Esta diferenciación en cuestiones también de identidad y rasgos de personalidad, contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género y a elecciones de carreras que acompañen estas características.

IV.7. Autoeficacia

Un concepto interesante que ha ligado varios de los elementos mencionados hasta ahora y que tiene vínculo con las motivaciones y factores que inciden en la elección de los estudios superiores es el de “autoeficacia”. Bandura (1977) lo define como los juicios que tienen las personas de sí mismas acerca de sus capacidades para alcanzar ciertos niveles de rendimiento. Según Olaz (2003), la poca participación de las mujeres en carreras vinculadas a matemáticas, ciencias y tecnología fue la inspiración de la aplicación del concepto de autoeficacia al estudio del comportamiento vocacional.

De acuerdo a la definición planteada por Bandura (1977), las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes: 1) logros de ejecución en ocasiones anteriores (éxito en la realización de la tarea en ocasiones anteriores), 2) modelado y aprendizaje vicario (comparaciones que hace el individuo en relación al éxito que tienen otras personas), 3) persuasión verbal y apoyo social (de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito) y 4) estado fisiológico del individuo (estado emocional al enfrentarse a una actividad determinada).

Según Rodríguez Méndez et al (2012), las personas elaboran sus creencias de autoeficacia a través de la interpretación de la información que reciben de los cuatro recursos mencionados. La relevancia de cada uno de ellos en la formación del concepto de autoeficacia dependerá de la materia o actividad y del proceso de integración que efectúe cada persona.

De acuerdo al planteo de Olaz (2003), las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidad real. Esto lleva a encontrar diferencias entre los niveles reales de rendimiento y la autopercepción o las actitudes hacia determinadas disciplinas.

La autoeficacia afecta directamente la elección de las actividades a realizar, dado que las personas tienden a elegir aquellas disciplinas en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces.

Las investigaciones acerca de las diferencias de género en autoeficacia vocacional han ocupado un lugar prominente dentro de los estudios realizados en el campo del comportamiento vocacional. Según Olaz, los estudiantes de sexo masculino tienden a percibirse más autoeficaces que las mujeres para áreas académicas consideradas típicamente masculinas, tales como matemática, ciencia y tecnología, mientras que las mujeres se perciben más autoeficaces en sus habilidades relacionadas con el lenguaje y las relaciones sociales.

La línea de investigación empírica elaborada por Sáinz en España demuestra que las mujeres piensan que son menos competentes que sus pares masculinos en el uso de computadoras, a pesar de la evidencia objetiva del rendimiento académico igual o superior de las mujeres. Según Sáinz y Eccles (2012), dado que las niñas tienen una menor percepción de su capacidad en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, eligen en menor medida carreras vinculadas a la ciencia, la tecnología y la matemática. De acuerdo a las autoras, las niñas pueden creer que su talento en estas áreas es más bajo que el de los varones, dado que se les ha enseñado a ser modestas, y a creer que los buenos resultados se deben a un talento innato que ellas no tienen. Castaño (2008) y Díaz Martínez y Dema Moreno (2013) han encontrado incluso, que aun cuando las mujeres tienen rendimientos similares a los de sus pares varones, se sienten menos competentes que ellos, y es por este motivo que se ven menos interesadas en seleccionar estudios superiores en estas áreas.

Por otro lado, es interesante ver que de acuerdo a estas investigaciones, los varones no tienen una autovaloración positiva en todas las áreas, sino que en aquellas disciplinas donde tradicionalmente se ubica a las mujeres, como las referidas al lenguaje, ello se perciben menos competentes que ellas (Sáinz en Castaño y Webster, 2014).

Otro elemento importante tiene que ver con la justificación que dan varones y mujeres a los resultados que obtienen en las pruebas, donde se refuerza lo que se mencionó anteriormente en el apartado dedicado a la escuela. En relación a los resultados obtenidos en matemáticas y ciencias, Morgade (2001), citada en Marrero y Mallada (2009) afirma que si a las mujeres les iba bien, eso se debía al gran esfuerzo y dedicación que han puesto para estudiar, mientras que cuando esos buenos resultados eran alcanzados por los varones, la causa era la facilidad en esa área o el ser inteligentes. Esto mismo ocurre en el caso de los fracasos. Cuando son las mujeres las que tienen malos resultados, eso se debe a que tienen dificultades en esa área o que “les cuesta”, mientras que si eran los varones los que tenían resultados insuficientes, se debía a la falta de estudio (p. 18)

Lo relevante en este tema, como señalan las autoras, es analizar cómo este tipo de creencias que tienen los/as estudiantes sobre sí mismos, y las expectativas que los demás depositan en ellos/as condicionan la conformación de su auto concepto y las decisiones académicas que tomarán más adelante.

Rubio Herráez en Barral et al (2009) relatan que en Francia y en Italia la formación en ciencias y tecnología es obligatoria hasta el final de la educación secundaria. En esos casos, la participación y los resultados que obtienen las chicas son mejores, y logran una mayor representación en la matrícula de las carreras vinculadas a estas áreas. Esto se debe a que las niñas no pueden optar tempranamente si quieren continuar o no formándose en ciencias y tecnología. Estas medidas se tomaron para trabajar en el proceso de autoselección que se produce cuando a edades tempranas se debe seleccionar una determinada orientación disciplinar.

En este sentido, también surge el tema de la motivación y las expectativas por parte de los/as estudiantes, entendida como las ganas y el entusiasmo que tienen por ciertas áreas de

conocimiento en lugar de otras. Sainz y González en Castaño (2008) entienden que el valor que se le da a determinadas áreas y disciplinas tiene que ver con el disfrute y las expectativas.

El valor que se asigna a los estudios depende de cuánto se disfruta con las tareas y las asignaturas relacionadas con ellos –la motivación intrínseca-; de la importancia que dichos estudios tienen para esas personas; de la utilidad que se les atribuye para conseguir metas personales y profesionales, tanto a corto como a largo plazo –la motivación extrínseca-; y de los costes que conlleva embarcarse en dichos estudios, en términos de tiempo y esfuerzo. Según estos investigadores, hombres y mujeres no asignan el mismo valor a las mismas tareas ni a las mismas actividades. (p. 237-238)

El concepto de autoeficacia entonces resulta un muy buen aporte por parte de Bandura (1977) para poner en juego esos cuatro aspectos que están ligados y se retroalimentan para conformar una definición y valor de uno mismo.

IV.8. Modelo de elecciones relacionadas con el logro

Una de las referentes centrales para entender las diferencias de género en la elección de los estudios superiores es Eccles (1983). De acuerdo a la autora, los estereotipos de género influyen en aspectos centrales para el individuo, como son la identidad o el auto concepto y los valores personales. Sus investigaciones señalan que sin existir diferencias de rendimiento entre varones y mujeres, éstas tienen una actitud más negativa hacia la matemática, la cual es el resultado de todo un proceso complejo, por el cual desde diferentes actores se les va dejando entrever a las mujeres, que este tipo de áreas es especificidad de los varones.

El modelo de “elecciones relacionadas con el logro” propuesto por Eccles en 1983 y referenciado en varias oportunidades en los trabajos de Sáinz y Eccles (2012) implica que la

influencia de la familia, la escuela, los compañeros, los medios de comunicación y el entorno social inmediato determina el auto-concepto de sus propias capacidades, junto con el valor que conceden a diversos temas y ámbitos académicos. La participación de estas personas significativas para los jóvenes, juega un rol central al momento de elegir los estudios.

Este modelo relaciona y vincula las experiencias personales, las creencias y estereotipos con la conformación de identidades personales y sociales, influenciando de esta forma las expectativas de eficacia y la valoración de ciertas actividades, que conlleva a tomar unas elecciones y no otras.

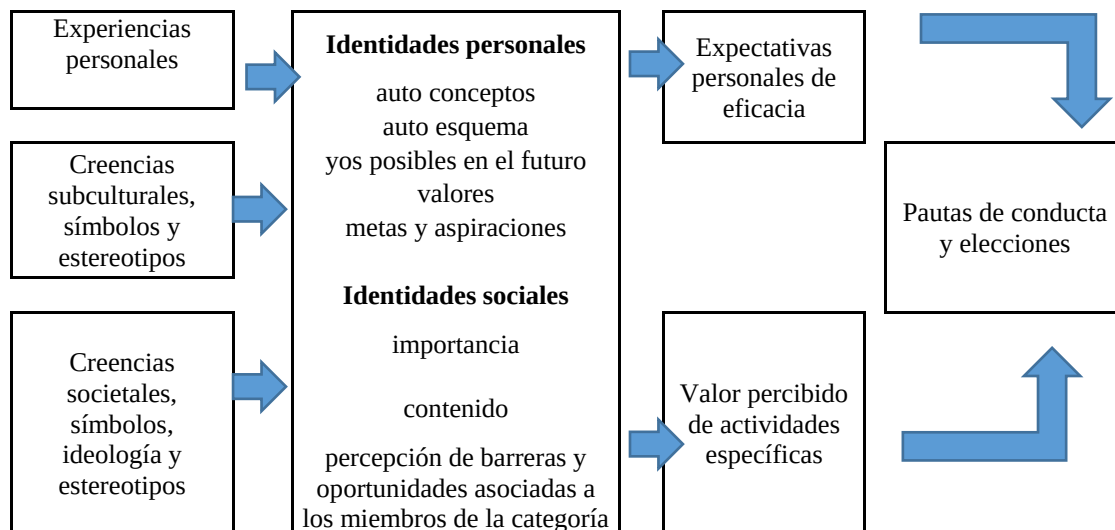


Figura 2. Modelo de elección de logro

Fuente: adaptación de Eccles et al (1999, p. 169)

Este tipo de análisis, si bien hace referencia a factores socioculturales, en donde juega un rol central la construcción de los estereotipos, no deja de lado las consecuencias que esto tiene en la determinación de factores de tipo actitudinal.

Otra adaptación de este modelo fue realizada por Sáinz, intentado aplicarlo a la elección de los estudios técnicos. En este caso, las variables estructurales, los roles y estereotipos de

género junto con la influencia social sobre la elección de estudios técnicos (factores socioculturales) se relacionan con las actitudes hacia la tecnología, las habilidades percibidas y auto-concepto, las motivaciones e intereses académicos, la utilidad para el futuro y la importancia que se le da a los estudios y expectativas de éxito con respecto a la tecnología (factores psicosociales) Esta interrelación de factores tendría como resultado la elección de estudios técnicos.

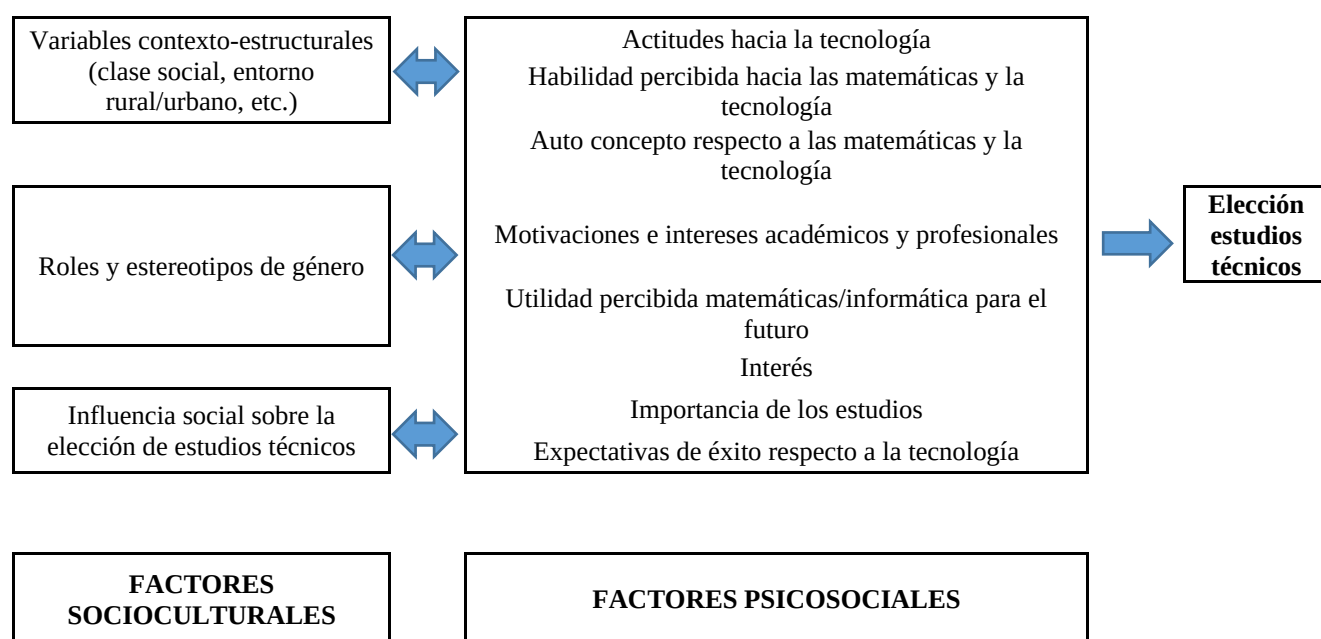


Figura 3. Modelo de predicción de estudios técnicos

Fuente: Sáinz: 2006, en Castaño (2008)

Se trata entonces de dos modelos diferentes que vinculan diferentes factores, algunos vinculados a la experiencia personal y lo psicosocial junto a aquellos de tipo social y cultural. En ambos casos, y más allá de las diferencias se percibe que el hecho de la elección de los estudios es un fenómeno multicausal.

IV.9. Mujeres y estudios en STEM

Al momento de analizar las elecciones diferenciales que hacen varones y mujeres al culminar la educación media superior, es necesario hacer hincapié en el caso particular de las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas por sus siglas en inglés) La participación de mujeres en estas áreas de conocimiento es comparativamente muy baja en relación a otras disciplinas.

En este fenómeno inciden los factores que se han mencionado anteriormente para el proceso general de elección de una carrera. Hay factores de nivel individual otros de nivel familiar y del grupo de pares y algunos vinculados al ámbito escolar y al ámbito social (UNESCO, 2019) En el caso de la ciencia, la misma es percibida “de una forma distante y despersonalizada” por los alumnos y alumnas (Barral et al, 2009) Hay pocos casos difundidos de mujeres científicas, y las que se conocen, aparecen como una excepción. No se conocen aportes concretos realizados por mujeres en estas áreas, y por lo tanto, siguen siendo invisibilizadas. Según Sánchez González, en Barral et al (2009), las mujeres no disponen de suficientes modelos femeninos de éxito en estos campos, y por tanto es muy difícil que puedan proyectarse como científicas. En relación a la matemática en particular, los relevamientos que se realizan en el marco de la aplicación de las Pruebas PISA (Programa de la Evaluación Internacional de los Estudiantes), muestran que, las chicas de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) tienen una percepción de esta disciplina más negativa que sus pares varones (Castaño, 2008)

Para el caso del interés en la tecnología, de acuerdo a los estudios de esta misma investigadora, hay aspectos relacionados al concepto de segunda brecha digital. Mientras que el concepto primario de brecha digital hace referencia al acceso (tenencia o no) a una computadora e Internet, la segunda brecha digital refiere a usos, capacidades y percepción de habilidades para usar estas herramientas. En este sentido, la autora afirma que las niñas, por

tener un acceso más tardío que los varones a estas tecnologías, van construyendo una percepción sobre sí mismas, en donde predomina la inseguridad con respecto a sus habilidades, lo cual no necesariamente responde a una falta real de capacidades para el manejo de estas herramientas.

Sáinz y Ecclés (2012) también señalan que existen diferencias en la autopercepción de varones y mujeres a nivel académico. Ellas se auto-perciben como menos competentes en matemáticas, física e informática, áreas tradicionalmente asociadas a los varones, aunque tengan iguales o mejores desempeños. Por otro lado, ellos se consideran menos competentes en áreas asociadas al lenguaje, las cuales se han considerado generalmente asociadas a las mujeres. Según las autoras, “este tipo de creencias condicionan el concepto que las personas jóvenes tienen de sí mismos y determina en gran medida sus decisiones académicas y profesionales” (p. 68)

Una publicación de la OCDE (2015) en base a los resultados de las Pruebas PISA va en la misma línea, señalando que las adolescentes tienen menor confianza que los varones en relación a las matemáticas. A esto se le suma “un sentimiento de ansiedad hacia las matemáticas, y esto se observa incluso entre las chicas de mejor rendimiento escolar” (p.2) Un dato interesante refiere al tipo de actividades que se proponen en la prueba. Según este trabajo, “las chicas lo hacen mejor cuando se les pide una actividad de matemáticas o ciencias parecida a las que acostumbran a hacer en clase. Pero cuando se les pide que “piensen como científicas”, las chicas lo hacen peor” (p. 2)

Castaño (2008) ha realizado varias investigaciones vinculadas al estudio de la brecha digital de género. En este sentido, ha encontrado que las mujeres tienden a infravalorar sus habilidades tecnológicas en comparación a los varones, los cuales tienden a sobrevalorarlas. Además de esto, sus investigaciones señalan que estas diferencias en la percepción de las habilidades no siempre coinciden con las habilidades objetivamente establecidas, sino que se

trata de una mirada sumamente crítica de sí mismas en el caso de las mujeres, y de sobrevaloración en los varones.

Otra de las dimensiones abordada por la investigadora española refiere a la comodidad en el uso de herramientas tecnológicas. De acuerdo a sus hallazgos, los varones suelen presentar cierta fascinación y dependencia en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación, mientras que las mujeres suelen sentirse más inseguras y hasta rechazarlas. Esta autovaloración en relación a las TIC influye en la elección de una carrera que implique el uso de estas herramientas.

Un antecedente nacional, pero enfocado al estudio de la brecha digital y la autopercepción de habilidades, es la tesis de Maestría en Sociología de la autora de este trabajo (Moreira, 2010). En esa investigación se procesó el módulo sobre TIC de las bases de datos de las pruebas PISA de 2003 y 2006. Para este último año se encontró que las adolescentes mujeres se veían a sí mismas muy habilidosas para buscar información en Internet (88,4%), escribir y enviar correos electrónicos (84,3%), chatear en línea (82,3%), mover archivos de un lugar a otro de la computadora (75,3%), usar un procesador de texto (73,2%), adjuntar un archivo a un mail (69,3%), y crear una presentación, por ejemplo, usando Power Point (69,7%). Para las demás actividades que se mencionaban en el cuestionario (9 ítems), los varones se consideraban más habilidosos. En las actividades que tienen un mayor grado de complejidad (descargar e instalar programas, editar páginas web, utilizar un antivirus) son los varones los que presentan mayores niveles de autopercepción de sus habilidades.

Siguiendo esta línea, Moreira y Curbelo (2014) realizaron una investigación en 5 centros educativos de Montevideo para conocer los usos que hacían de la tecnología los/as estudiantes de educación media, intentando indagar acerca de la existencia de brechas de género. En este sentido, realizaron encuestas a más de 1000 adolescentes y encontraron una situación similar a la que presenta la tesis de Moreira (2010). Los varones señalaron sentirse más seguros que las

mujeres en la realización de planillas de cálculo, instalar aplicaciones y programas, instalar juegos, usar antivirus y realizar actividades de programación. Las mujeres, por su parte, señalaron mayores niveles de seguridad en las actividades más sencillas (abrir y cerrar archivos, enviar mails, navegar en Internet) Así mismo, afirma que las mujeres que se deciden por tomar la orientación científica en el bachillerato presentan desempeños significativamente altos para tener la confianza de acercarse a terrenos masculinizados.

Otro aspecto relevante en relación a estas tecnologías tiene que ver con los contenidos que están presentes, por ejemplo, en los videojuegos. Mientras que para los varones “se destacan los juegos de estilo confrontativo, juegos de persecución o confrontación que alientan los imaginarios de dominación y conquista”, para las niñas la oferta se reduce a juegos asociados a la estética, como “juegos de vestir, de maquillar, de peluquería, de moda, de baile, y otras categorías como juegos de decoración, de cocina, de crianza de una mascota” (Lesbeguesris, 2014, p. 153)

Pérez Sedeño en Barral et al (1999) plantea que se han realizado una serie de estrategias para incentivar a que las chicas conozcan lo que implica trabajar en ciencia y tecnología, y puedan evaluar elegir esta opción al momento de llegar a los estudios superiores. Algunas de ellas se han dedicado a abordar el contenido de las asignaturas, revisar las lecturas recomendadas e incluir información que pueda resultar de interés especialmente para las jóvenes. A su vez, se ha comenzado a trabajar con los docentes y las actitudes que manifiestan en relación a las expectativas diferenciales según se trate de estudiantes mujeres o varones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lleva adelante el proyecto SAGA (STEM and Gender Advancement por sus siglas en inglés), que se propone “mejorar la medición de la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (...) y reducir la brecha de género en los campos de STEM en todos los países, en todos los niveles de educación e investigación”. (p. 1)

Frente a la pregunta, de por qué es relevante que haya una mayor participación de mujeres en estas áreas, Sáinz y González en Castaño (2008) entienden que su incorporación puede añadir diversidad a los estudios tradicionales, así como aportar nuevas temáticas relevantes para una gran parte de la población. “En este sentido, el punto de vista de la mujer supone un valor añadido al contenido, diseño y desarrollo de herramientas tecnológicas.” (p. 259)

Ana González, en Castaño (2008) entiende que “Las mujeres aportan un valor añadido a la ciencia, no sólo con el incremento de efectivos involucrados en esta actividad científica sino porque desde la posición particular que ocupan en la sociedad disponen de una mirada cualitativamente diferente.” (p. 111)

En España existe una línea de investigación muy desarrollada en relación a la elección de los estudios superiores en la Universidad de Cataluña. Everis (2012) con el apoyo técnico de emotiva y la colaboración del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, realizó una investigación a más de 4.700 estudiantes de bachillerato. Entre sus resultados principales se destaca un perfil de alumno que opta por opciones académicas vinculadas a la Ciencia, Tecnología y Matemáticas (CTM). Se trata de alumnos que tienen buenos resultados académicos, les gustan las materias CTM, admiten un fuerte componente vocacional, son hábiles en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y disponen de una buena imagen de las carreras y los profesionales del sector. En esta investigación se presentan también algunos factores que ayudan a entender aquellos casos en donde no se eligen este tipo de áreas. Se trata de la autopercepción académica de los alumnos, en donde un 45% de ellos no se ve capaz de cursar estudios que impliquen Ciencia, Tecnología y Matemáticas. También se menciona la percepción acerca de las diferentes materias que se desarrollan en las carreras. Física, Química y Tecnología son las asignaturas peor valoradas por los alumnos. Según este trabajo “la combinación de perspectiva de género y nivel sociocultural es demoledora” (p.52). La elección de este tipo de estudios es mayor entre quienes se encuentran

en un entorno sociocultural favorable, en comparación a quienes están en un nivel bajo. A su vez, dentro del sector alto, el porcentaje de varones es mayor que el de mujeres, y es aún más bajo entre las mujeres del sector menos favorecido.

El estudio realizado por Mc Ewen (2013) en la universidad sueca de Karlstad señala que la mayoría de las chicas que han optado por cursar estudios de ingeniería, rama con escasa presencia femenina, tienen un padre ingeniero o con una profesión que requiere una elevada competencia tecnológica, mientras que sus madres se dedican a la educación o la salud. Esto mismo se observa en un estudio español sobre 26 estudiantes de Ingeniería y 30 Ingenieras que concluyó que el 28% de ellas son hijas de ingenieros y/o de ingenieras (López-Sáez et al 2004)

La investigación de Jiménez et al (2019) realizada en Chile, muestra que la experiencia en la formación en el área de matemáticas y ciencias, junto con la afinidad que se tuvo con los docentes de esas áreas son factores determinantes en la elección de este tipo de carreras por parte de las mujeres, especialmente en lo que refiere a estudios en Ingeniería.

En el caso de aquellas mujeres que sí se decidieron por estudiar una carrera en el área de STEM en México, Hernández Herrera (2021) señala que aparece en ellas un gusto temprano por el área de las matemáticas, que es acompañado por el apoyo de parte de sus familias al momento de hacer la opción de carrera. Sin embargo, mantienen la preocupación y cierto temor por insertarse en un cambio predominantemente masculino, y en donde se han recibido tratos discriminatorios. En este sentido, afirma que

las informantes hicieron evidente que, durante su estancia en las carreras STEM, siguen siendo víctimas de diversas situaciones que ellas perciben como actos negativos y de discriminación. Lo anterior vulnera su estancia y cuestiona su presencia en ese tipo de carreras. Se identificó la percepción de situaciones en las que se focaliza la presencia de ellas con la finalidad de minimizarlas; además, algunos profesores prefieren que las cosas las hagan los hombres, en lugar de ellas. (p. 19)

IV.10. Nivel de formación de los padres y nivel socioeconómico

En algunas de las referencias que se han mencionado anteriormente en relación a investigaciones sobre este tema aparecen algunas variables de tipo contextual y estructural, como lo es la clase social y en el entorno. En este sentido entonces es importante incluir una mención a este tema. Se habló anteriormente de la importancia de las familias como agentes socializadores, pero también tienen su efecto en torno a cuestiones estructurales. De acuerdo al trabajo de Doña Toledo y Luque Martínez (2019) el nivel de formación de los padres es un aspecto a considerar en lo que refiere al proceso de elección de una carrera universitaria, así como en los hábitos, comportamientos y resultados alcanzados. Según estos autores “La existencia de una tradición familiar de asistir a la universidad puede ser, a priori, una forma de aumentar el deseo de sentirse integrado en su red social o dentro de su grupo de referencia” (p. 10) Para los/as estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios podría ser entonces el camino a seguir, siendo este el modelo conocido y también el que los padres esperan que sus hijos/as tomen.

El trabajo de Cedréz et al (2020) muestra que los/as estudiantes que cuentan con alguno de sus padres con estudios universitarios tienen mayores expectativas de continuar estudiando en ese nivel que aquellos cuyos padres no alcanzaron estos estudios. Sin embargo, de acuerdo a la investigación realizada por Marrero (2008) la posibilidad de seguir estudiando, no se asocia naturalmente a una continuidad en la profesión. Según su trabajo, la amplia mayoría de los/as estudiantes de bachillerato no estudiarían lo mismo que sus padres.

Para aquellos/as estudiantes que no cuentan con padres universitarios, el continuar estudiando podría ser un camino para poder superarse y mejorar la condición de sus padres y en la que se encuentran actualmente. Como dicen Doña Toledo y Luque Martínez (2019), “en estos casos ejerce una gran influencia el deseo de mejorar, de responder al esfuerzo de los padres y de conseguir un mejor estatus como respuesta al esfuerzo realizado para la formación

de sus hijos” (p. 10) Según los autores, en estos casos, los padres transmiten la importancia de acceder a un nivel de estudios al que ellos no llegaron y la satisfacción que esto les va a provocar. Esto mismo es señalado por Pérez Pulido y Gómez López (2021), para quienes la asistencia a ámbitos universitarios por parte de estudiantes que no tienen antecedentes familiares en estos niveles, sirve como motivación, generando expectativas como futuros profesionales, y con posibilidades de mejorar en relación al contexto socioeconómico del que provienen.

Portocarrero Gutiérrez y Zavaleta Llanos (2022) trabajan en torno al efecto de los factores socioeconómicos en la elección de una carrera universitaria. Estos factores influyen en la toma de decisión, siendo necesario en algunos casos optar por carreras más cortas, que no requieran altos costos, y a las cuales se tenga fácil acceso. Es por ello que, como dice Marrero (2008) no siempre las decisiones son tomadas libremente, sino que se ven condicionadas por limitaciones de tipo económico y social.

Por todo lo mencionado en este capítulo es que se puede afirmar que la elección de una carrera universitaria es un fenómeno complejo, multicausal, en donde entran en juego múltiples elementos que influyen en esta elección. El próximo capítulo abordará las características del Sistema Educativo Uruguayo, presentando algunos datos acerca de la matrícula a cada uno de los niveles, y señalando las características de acuerdo al sexo de los alumnos.

V. Aspectos generales del sistema educativo uruguayo

La Ley General de Educación, N° 18.437 (2008) define al Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) uruguayo como un conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes del país, a lo largo de toda la vida. Está conformado por la educación formal y no formal, así como por la educación en la primera infancia.

El sistema educativo uruguayo se rige por los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Media Superior. Está compuesto por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC).

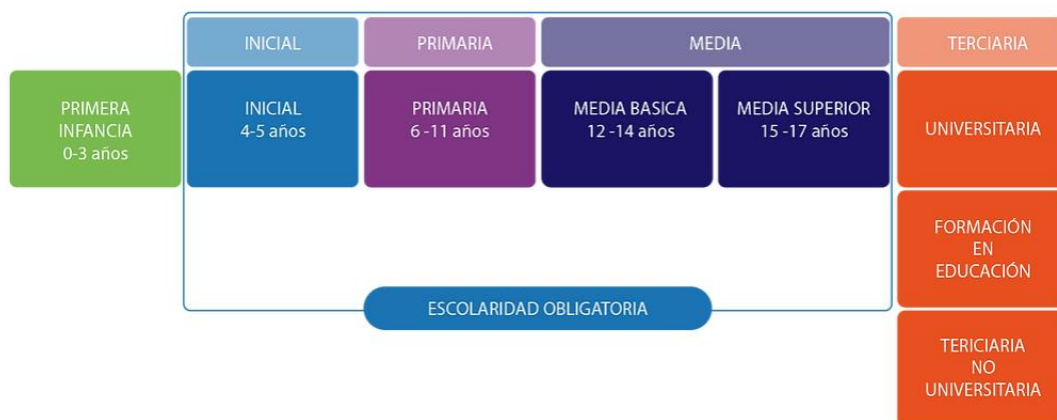
El MEC se ocupa del desarrollo de los principios generales de la educación, y de vehicular la articulación entre políticas educativas nacionales y las referidas al desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico (MEC, 2018)

La ANEP es un ente autónomo, con personería jurídica, que se ocupa de elaborar, instrumentar y desarrollar políticas educativas, garantizar la educación a todos los habitantes del país, asegurar el cumplimiento de los principios educativos, y promover la participación.

La Udelar es también un ente autónomo con personería jurídica que tiene como responsabilidad la enseñanza superior a nivel público, además de otras tareas, como difundir la cultura, realizar investigación, contribuir al estudio de temas de interés general y defender valores morales, derechos, y la forma democrática de gobierno (MEC, 2018)

La UTEC es un ente autónomo que tiene como cometido contribuir al desarrollo sustentable del país, formar profesionales, promover y difundir la cultura a través de la investigación y extensión, y promover la innovación tecnológica.

Las trayectorias dentro de este sistema pueden organizarse en las siguientes etapas: educación inicial, educación primaria, educación media básica, educación media superior, educación técnico profesional orientada a la inserción laboral, educación terciaria (no universitaria, formación en educación, universitaria)



*Figura 4. Sistema Nacional de Educación de Uruguay**

*A partir de 2023 comenzó a implementarse una transformación educativa en nuestro país.

Por más detalles ver en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular>

Fuente: Uruguay XXI (s/f)

V.1. Educación en primera infancia e inicial

La Educación en la Primera Infancia comprende el ciclo vital desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. Tiene características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas e integra el SNEP como oferta educativa no formal. Está a cargo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), la ANEP y el MEC.

Existen programas y proyectos públicos, y centros de atención privados enfocados en esta población.

El objetivo de esta primera vinculación con el sistema educativo es promover la socialización entre pares y con otros adultos, y el desarrollo de aspectos intelectuales, socio-emocionales y psicomotores de los primeros dos años de vida de niños y niñas.

La Educación Inicial tiene como foco a los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad, siendo obligatoria para los de 4 y 5, y por lo tanto considerada formal en esos niveles. Su objetivo es estimular su desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual.

De acuerdo a los datos publicados por el MEC (2018), la matrícula en estos niveles ha aumentado un 6,7% en los últimos 10 años.

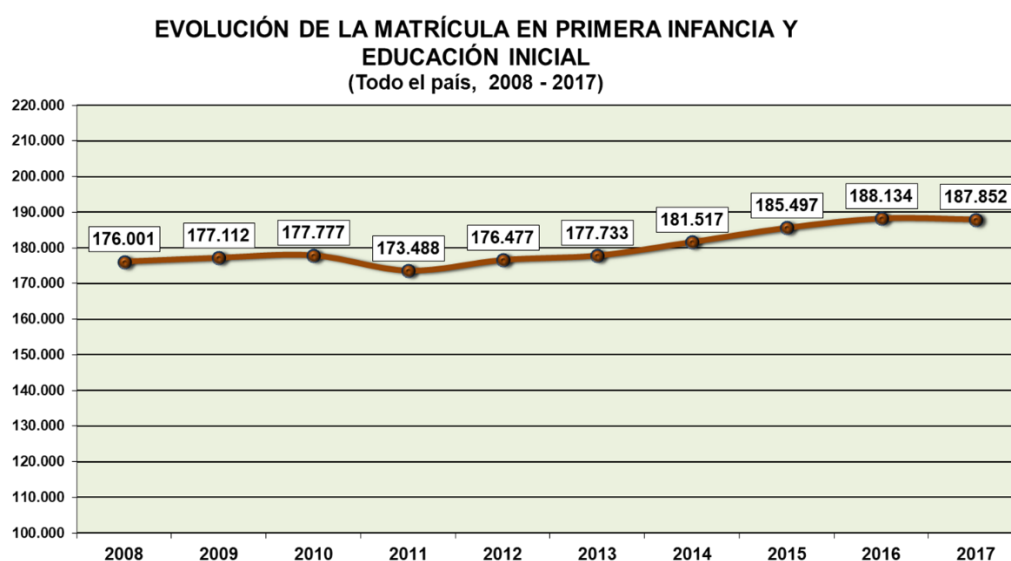


Figura 5. Evolución de la matrícula en Primera Infancia y Educación Inicial 2008-2017

Fuente: MEC (2018)

Para el año 2021 el total de matriculados en educación en la primera infancia e inicial fue de 113.479. De ellos, un 51,4% son niños y 48.6% niñas (MEC, 2022).

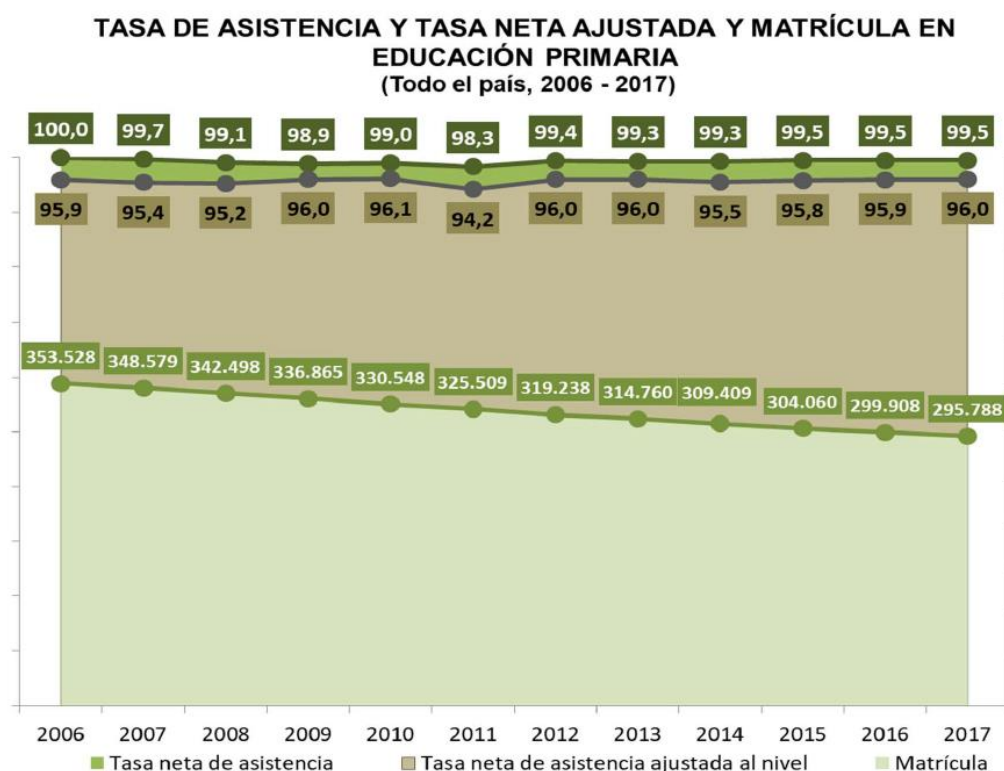
En este nivel no se observan diferencias en términos generales entre los sexos al momento de enviarlos a centros educativos para niños y niñas de entre 0 y 5 años de edad, y tampoco al analizar los datos según la edad de los niños. Para todas las edades se observan proporciones similares en la matrícula de niños y varones entre los 0 y los 6 años de edad. En relación al tipo de centro al que éstos son matriculados, la mayor parte de niños y niñas asisten a centros públicos (78,4%), mientras que un 21.6% concurre a centros privados.

V.2. Educación primaria

La Educación Primaria se desarrolla en un ciclo de 6 grados que se encuentra organizado en las modalidades de educación común y especial y atiende a niños a partir de los 6 años de edad. Dentro de los aspectos básicos de su formación, se encuentra la lectoescritura.

En la figura 6 se puede observar los datos referidos a matrícula (cantidad de niños), tasa de asistencia (porcentaje de niños entre 6 y 11 años que asiste a algún nivel educativo sobre el total de niños de esas edades), y la tasa neta ajustada (cantidad de niños de 6 a 11 años que asisten a primaria o superior sobre el total de niños de esa edad) A partir de los datos allí proporcionados se puede afirmar que más del 94% de los niños de 6 a 11 años de edad se encontraba asistiendo a algún nivel del sistema educativo en los años de referencia.

Asimismo, se observa una baja en la matrícula, lo cual, según el MEC (2018) se debe fundamentalmente a dos causas. En primer lugar, la baja de natalidad del país, lo que lleva a una baja en las cohortes generacionales y en segundo lugar, un incremento de la eficiencia interna del sistema educativo, que ha llevado a la disminución de los niveles de repetición en primaria.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Estadística del CEP y del ECH del INE.

Nota: Incluye establecimientos públicos y privados. Educación Primaria común pública incluye la matrícula de educación en Jardines de Infantes con Ciclo Inicial (JCI).

Figura 6. Tasa de asistencia y tasa neta ajustada y matrícula en Educación Primaria (2006-2017)

Fuente: MEC (2018)

Los datos correspondientes a la matrícula del año 2021 muestran que tanto niñas como niños son inscriptos a la educación primaria en proporciones similares. Este nivel de educación es obligatorio, y existen sanciones para quienes no envían a sus hijos. Para este año el 51.3% de las inscripciones corresponden a varones, y el 48.7% a niñas (MEC, 2022).

En cuanto a la distribución de los niños en los centros educativos según tipo de administración, se observa que una amplia mayoría asiste a centros públicos (83,2%), siendo esta proporción mayor que la encontrada para la educación en primera infancia e inicial.

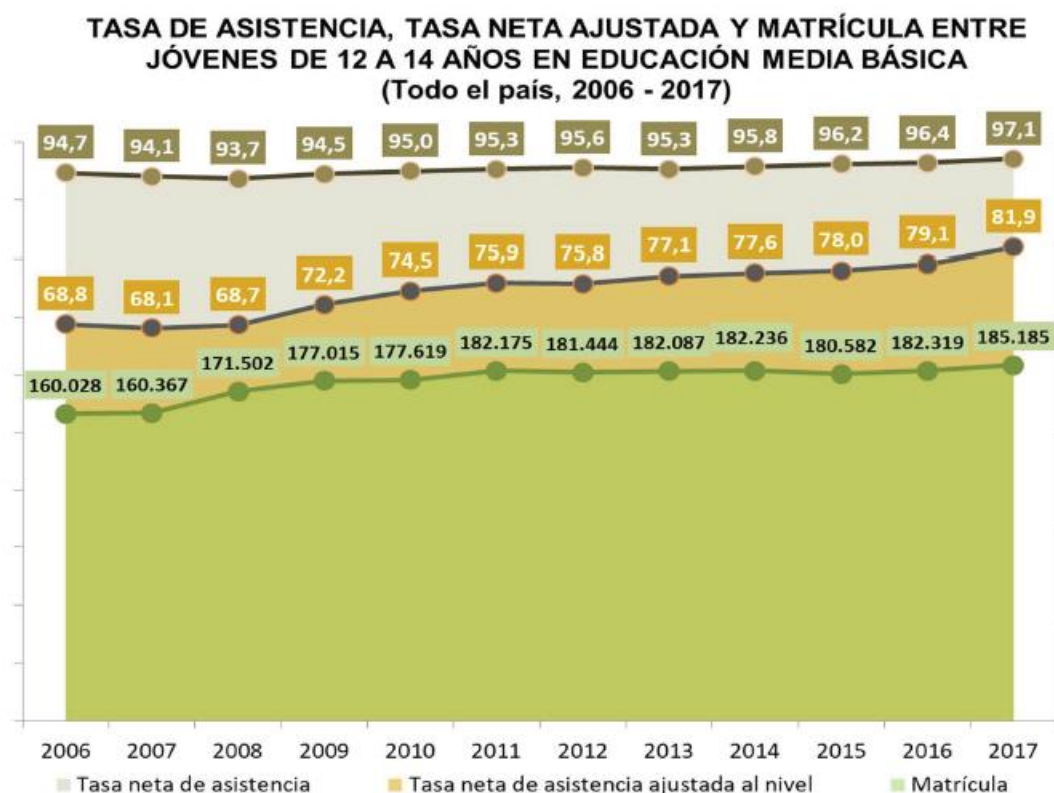
Al analizar las matriculaciones por tipo de centro y edad de los niños, se puede concluir que en las edades esperadas para el nivel (entre 5 y 11 años al momento del ingreso), no existen

diferencias entre el sexo de los alumnos. Sin embargo, al ver los niños de 12 y más años de edad, existe una predominancia sustantiva de los varones, lo cual permite afirmar que son ellos quienes tienen un mayor rezago que sus pares femeninas.

V.3. Educación media básica

La Educación Media se organizó, hasta 2022, en dos niveles: Educación Media Básica (1er a 3er año de Educación Media) que se imparte en las modalidades de educación general, educación tecnológica y Ciclo Básico Rural (7mo, 8vo y 9no grado), y Educación Media Superior (4to a 6to año de Educación Media) que tiene un mayor grado de orientación o especialización y se imparte en las modalidades de educación general y de educación técnico-profesional.

En cuanto a la educación media básica se presenta a continuación primero la tasa neta de asistencia, la tasa neta de asistencia ajustada y la matrícula para el período 2006-2017. Observando la figura 7 se puede afirmar que en el período de referencia, 9 de cada 10 jóvenes asistió a algún centro educativo. El mayor porcentaje se registra en 2017, con lo cual se confirma la tendencia de incremento en la asistencia. Por otro lado, la gráfica permite observar también las tasas netas de asistencia ajustadas (jóvenes de 12 a 14 años que concurren al nivel teórico esperado o superior para su edad) Para el año 2017, 8 de cada 10 jóvenes asisten al nivel adecuado a su edad, o a uno superior (81,9%) En relación a la matrícula, se observa un aumento en el número absoluto de estudiantes. Uno de los factores que explica esto es la caída en las tasas de no promoción, lo cual habilita una continuidad en el sistema educativo, más allá de la edad.



Fuente: Departamentos de Estadística del CEP, CES y del CETP y ECH del INE.

Nota: Media Básica General incluye matrícula pública, privada y Ciclo Básico Rural.

Figura 7. Tasa de asistencia, tasa neta ajustada y matrícula entre jóvenes de 12 a 14 años en Educación Media Básica (Todo el país, 2006-2017)

Fuente: MEC (2018)

En cuanto a la distribución de los/as estudiantes matriculados en educación media básica según el sexo, existen algunas diferencias entre las diferentes modalidades. Para 2021, 133.180 fueron los/as estudiantes matriculados. 83.4% en centros públicos y 16.6% en centros privados. En este último tipo de centros, un 50.2% corresponde a estudiantes mujeres y un 49.8% a varones. En el caso de los centros públicos, un 52.6% son mujeres y un 47.4% son varones (MEC, 2022) Al analizar lo que ocurre en la educación media básica pública, se observan leves diferencias en la composición por sexo de los tres grados de este nivel. En el caso de primer año, los varones son el 48,8%, y van disminuyendo a medida que aumenta el nivel. Para segundo año son el 46,9% y para tercer año son el 46,3% de los matriculados en 2021. (MEC,

2022) Esta disminución de los varones a media que avanza el nivel puede estar vinculada al mayor abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes de este sexo, siendo las mujeres las que se mantienen en mayor proporción.

En cuanto a la educación tecnológica, existen diferentes cursos. El Ciclo Básico Tecnológico es una propuesta de 3 años, que además de las asignaturas de la educación media básica general, ofrece talleres semestrales vinculados a la educación y la tecnología. Cuenta con Talleres Optativos Curriculares que habilitan la elección en diferentes áreas, por ejemplo, administración, diseño, electrotecnia, mecánica, taller de artes plásticas, entre otros. El Ciclo Básico Tecnológico Agrario tiene también una duración de 3 años, y habilita la alternancia entre una semana en el centro educativo, y otra en un predio familiar o privado. Está prevista para estudiantes que residen en el medio rural. Los Centros Educativos Comunitarios son espacios educativos que funcionan como centros de referencia en los barrios para jóvenes de 12 a 16 años. Allí se ofrecen cursos de informática, robótica y audiovisual de un año de duración. Se trata de clases temáticas, donde conviven estudiantes de todas las edades comprendidas en ese rango. La Formación Profesional Básica ofrece la posibilidad de cursar y acreditar el Ciclo Básico de Educación Media junto con una formación profesional de operario práctico en alguna orientación específica. Algunas de estas áreas son: deporte, gastronomía, carpintería, chapa y pintura, construcción, electricidad, informática, mecánica, robótica, audiovisual, entre otras. El objetivo es vincular la educación con el trabajo, por lo que hay una gran carga horaria referida a los contenidos seleccionados. Al culminar el plan, el estudiante está en condiciones de continuar sus estudios en UTU y/o en un liceo. La duración de la formación depende de la trayectoria educativa previa (si solo se tiene primaria, primer o segundo año de educación media. Por último, el Programa RUMBO está orientado a jóvenes y adultos con primaria completa, y se propone que logren culminar la enseñanza media y continuar sus estudios en UTU. Permite cursar estudios de Educación Media Básica en un año, a través de diferentes

modalidades presenciales y a distancia. Está dirigido a mayores de 18 años. El Ciclo Básico Tecnológico Agrario es el que presenta una mayor proporción de varones en relación al total de su matrícula en 2021, alcanzando el 69.6%. Es seguido por la Formación Profesional Básica con el 62,4% y el Programa de Centros Educativos Comunitarios, donde los varones son el 60,1%, En el Ciclo Básico Tecnológico representan al 57.1% (MEC, 2022)

En el medio rural existe un programa que se llama “Experiencia 7mo, 8vo y 9no” que es un Ciclo Básico rural que tiene lugar en la misma escuela, pero en otro turno. Corresponde a los primeros tres años de educación media básica. Esta modalidad está presente en unas 60 escuelas del Uruguay. En este caso, la distribución de la matrícula entre varones y mujeres es similar. Para el año 2021, en 7mo año los varones representaban el 49.2% de la matrícula, en 8vo eran el 53,6% y en 9no el 50,9% (MEC, 2022)

V.4. Educación media superior

La Educación Media Superior tiene dos grandes modalidades. Por un lado, el segundo ciclo de enseñanza secundaria o bachillerato diversificado, compuesto por 4to, 5to y 6to año de educación media. En 5to año los/as estudiantes deben seleccionar una orientación, y también en 6to año. La culminación de este nivel permite acceder a la Educación Superior. Por otro lado, el ciclo superior de Enseñanza Técnico-Profesional, compuesto por el Bachillerato Figari, el Bachillerato Profesional, los cursos de Educación Media Profesional y la Educación Media Tecnológica.

En la siguiente figura se observan las tasas netas de asistencia, tasas ajustadas y matrícula. La edad teórica para este nivel es entre 15 y 17 años. En 2017, más de 8 de cada 10 jóvenes en este rango de edad asistieron a un centro educativo, pero solo 5 de cada 10 lo hizo al nivel que teóricamente les corresponde. A pesar de ello, se observa un aumento de 10,1% de

la tasa neta ajustada entre 2006 y 2017. En relación a la matrícula, se percibe un aumento sostenido desde 2008.

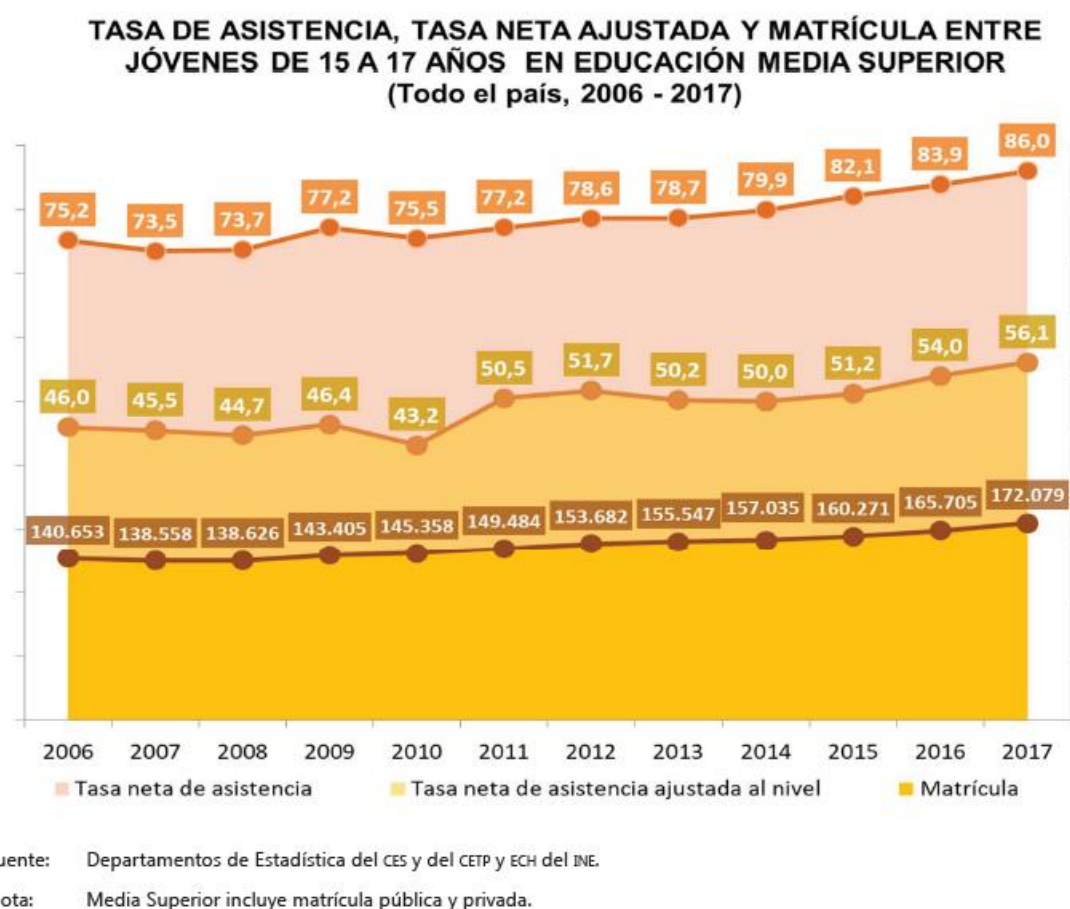


Figura 8. Tasa de asistencia, tasa neta ajustada y matrícula entre jóvenes de 15 a 17 años en Educación Media Superior (Todo el país, 2006-2017)

Fuente: MEC (2018)

El 4to año de la Educación Media no presenta mayores diferencias con los años anteriores. El conjunto de asignaturas es la misma para todos/as los/as estudiantes. A partir de 5to año, o el segundo año de la Educación Media Superior, los/as estudiantes deben elegir entre cuatro áreas de especialización u orientaciones. Estas son: Científica, Biológica, Humanística y Artística. Cada una de estas orientaciones cuenta con un núcleo común de asignaturas, y una serie de asignaturas específicas de la orientación. Al avanzar al 6to año de Educación Media, o

el tercer año de Educación Media Superior, nuevamente los/as estudiantes deben elegir una especialización. En este caso, las opciones se ven limitadas de acuerdo a la elección realizada con anterioridad, y son: Social-Humanística (Derecho), Social-Económica (Economía), Físico-Matemática (Ingeniería), Matemática y Diseño (Arquitectura), Arte y Expresión (Artística), Agraria (Agronomía) y Ciencias Biológicas (Medicina)

La investigación de Santiago Cardozo (2016), donde se volvió a contactar a los jóvenes evaluados en PISA en el año 2009 con el objetivo de conocer sus trayectorias laborales y educativas, mostró que en cuanto a las opciones de bachillerato elegido, la orientación humanística es la mayoritaria en términos generales (37.1% de los/as estudiantes de la cohorte PISA 2009), luego le sigue la biológica (25,5%), científica (13.7%) y la artística (4,5%). La opción técnica fue elegida por el 17.2% de los/as encuestados/as.

Al analizar estos datos de acuerdo al sexo de los/as estudiantes se observa que la orientación científica es elegida por el 17.6% de los varones, mientras que solamente lo hace el 11.1% de las mujeres encuestadas. También es notoria la diferencia en relación a la opción técnica, la cual es elegida por el 22.8% de los varones, y solamente el 13.4% de las mujeres. Esto se puede observar a continuación en la tabla n°1.

Tabla 1. Orientación elegida en Educación Media Superior según sexo

Orientación/Sexo	Varones	Mujeres	Total
Humanística	33.5	39.6	37.1
Científica	17.6	11.1	13.7
Biológica	21.4	28.4	25.5
Artística	2.9	5.5	4.5
Técnica	22.8	13.4	17.2
Sin dato	1.8	2.0	1.9
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: Cardozo: 2016

Estas diferencias que ya aparecen en el segundo año de la educación media superior, se verán profundizadas en el tercer año, y luego en la elección de los estudios superiores para

quienes continúen con esta formación. Según Brenner (2019) que utiliza la base de datos generada por Cardozo (2016) “Los cursos de ciencias en la educación media son vistos como la primer etapa de un ‘embudo’ (o también referido en la literatura con la metáfora de la ‘tubería con goteras’)” (p. 4)

En cuanto al vínculo entre el nivel socioeconómico y la elección del bachillerato, la orientación científica es elegida con mayor frecuencia por los estratos de nivel socioeconómico alto, mientras que la modalidad tecnológica aparece en mayor proporción en los estratos inferiores (Cardozo, 2016)

Otro aspecto relevante tiene que ver con los diferentes motivos que los/as estudiantes atribuyen a la elección de la orientación en el segundo año de la educación media superior. En este sentido, aparecen como principales razones algunas vinculadas a la vocación (la orientación tenía las materias que más me gustaban, con un 74.4% y tenía muchas materias o cursos en los que me iba bien, con un 68.4%) y otras con la dimensión propedéutica (la necesitaba para la carrera que debía hacer, con un 65.0%) Esto se presenta en la tabla n° 2.

Tabla 2. Estudiantes que alcanzaron el 2do año de Educación Media Superior según la importancia atribuida a distintas razones para la elección de la orientación o modalidad. Porcentaje que opina que cada razón fue importante o muy importante

Dimensión	Reactivo	Total
Propedéutica	La necesitaba para la carrera que quería hacer	65.0%
Vocacional	Tenía las materias que más me gustaban	74.4%
	Tenía muchas materias o cursos en los que me iba bien	68.4%
	Tenía mayor cantidad de cursos prácticos	34.0%
Aversión	Tenía menos horas de matemática	19.2%
	Tenía menos horas de letras	20.3%
	Era fácil de hacer	16.7%
Instrumental	Me iba a servir para encontrar trabajo rápidamente	29.9%
Oferta	No había otras opciones en mi localidad	8.3%
Mediada	La había elegido la mayoría de mis amigos	8.4%
	La opinión o consejo de mi padre	21.8%
	La opinión o consejo de mi madre	24.7%
	La opinión o consejo de docentes o adscriptos	13.3%

Fuente: Cardozo: 2016

Brenner (2019) analiza los motivos de elección de bachillerato de acuerdo al sexo de los/as estudiantes. En este sentido encuentra que la mayor parte eligió de acuerdo al gusto por las materias en la orientación (76% mujeres y 68% varones) En segundo lugar aparece la referencia al éxito en ciertas áreas que son contempladas por la orientación de bachillerato elegido (68% mujeres y 64% varones) La opción sobre la facilidad en el área es preferida por los varones (19% varones y 15% mujeres) En cuanto a las disciplinas que se ponen en juego, los varones mostraron mayor rechazo hacia las letras (21% frente a 18%), mientras que ellas hicieron lo propio con la matemática (20% frente a 18%).

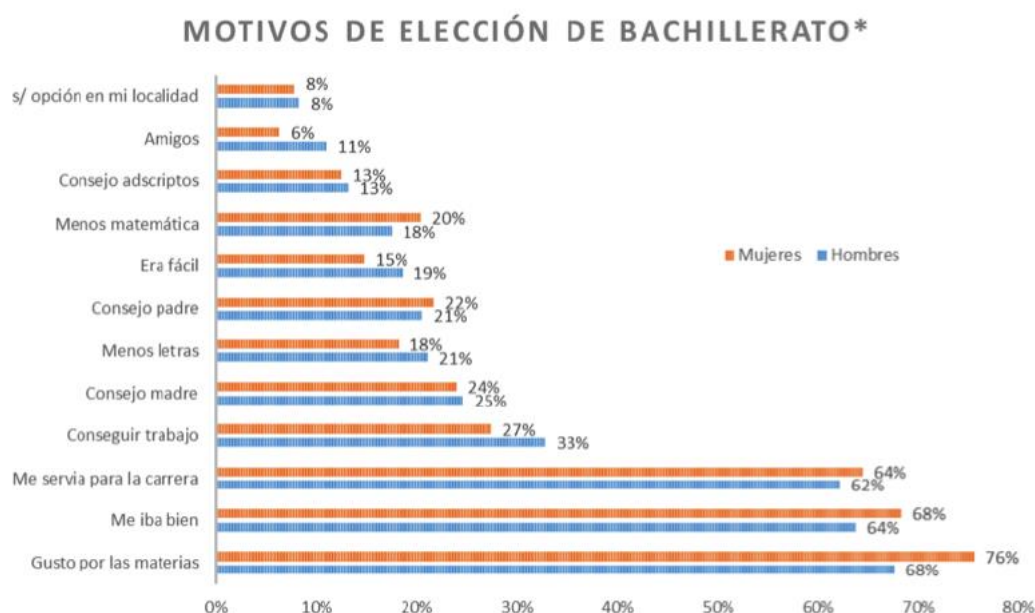


Figura 9. Motivos de elección de bachillerato de jóvenes evaluados en PISA 2009 según sexo

Fuente: Brenner (2019, p. 37)

Según los datos del MEC (2022) en este nivel la matrícula general es de un 41.3% de varones y un 58.7% de mujeres. Al observar las inscripciones por año, vemos que a medida que se avanza en la educación media superior, la proporción de varones va disminuyendo. En este sentido, observamos que ellos representan el 42.2% en 4to año, el 39.3% en 5to y el 39.0% en

6to en la educación pública. En el caso de la educación privada estos porcentajes son de 49.3%, 47.6% y 48.4% respectivamente.

V.5. Educación superior

La Educación Técnico-Profesional, orientada a la inserción laboral, tiene el propósito de formar técnicos medios y superiores para el desempeño calificado de profesiones y requiere de, por lo menos, 15 años de edad. En el año 2021 la inscripción fue de 11.006 estudiantes (MEC, 2022)

La Educación Terciaria No Universitaria profundiza y amplía la formación en alguna rama del conocimiento. Dentro de esta oferta se encuentra la Escuela Naval, Escuela Nacional de Policía, Escuela Militar, Escuela Militar de Aeronáutica, Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD), Institución de la Comunidad Sorda del Uruguay, Centro de Navegación, Escuela de Formación Profesional en Comercio Exterior y Aduana, Escuela Nacional de Formación Artística (SODRE). La Matrícula para el año 2021 fue de 1.456 alumnos (MEC, 2022)

La Formación en Educación, que tiene por objeto la formación de maestros, maestros técnicos, profesores y educadores sociales. Para el total del país, en 2021 se realizaron 36.296 inscripciones, de las cuales 13.716 fueron en Montevideo. Dentro de este departamento, las opciones elegidas fueron las siguientes: Institutos Normales de Montevideo (IINN) 3.289, Instituto de Profesores Artigas (IPA) 7.107, Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) 2.181 y el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) 1.139 alumnos (MEC, 2022)

La Educación Terciaria Universitaria se encuentra dirigida a la formación en producción y reproducción de conocimiento en sus niveles superiores e integra los procesos de enseñanza, investigación y extensión.

V.5.1. La Universidad de la República

La Universidad de la República (UdelaR) es la principal institución en lo referido a la educación superior y la investigación en el Uruguay. Realiza actividades de enseñanza, investigación y extensión, y es cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados.

Su inauguración como “Universidad Mayor de la República” tuvo lugar el 18 de julio de 1849 en la Capilla de San Ignacio, en cumplimiento del Decreto del 14 de julio de ese año, promulgado por el aquel entonces presidente, Joaquín Suárez.

Oddone y París de Oddone (2009) identifican 4 grandes etapas en la historia de la Universidad. La primera de ella, “La Universidad vieja”, que contempla el período entre 1849 (año de su inauguración) y 1885 (cuando se aprueba la Ley Orgánica). Una segunda etapa, denominada como el “Nacimiento de la Universidad Moderna” comienza en 1885 y se extiende hasta la creación de la Ley Orgánica de 1908. La tercera etapa, llamada el “Reformismo”, se extiende desde 1908 hasta el Estatuto de 1935, donde se separa la Universidad de la enseñanza secundaria. Por último, cuarta etapa, de “Conquista de la autonomía y el cogobierno” entre 1935 y 1958, cuando se sanciona la Ley Orgánica de ese año.

La Universidad continúa su historia en lo que se identifica como una quinta etapa de “Universidad nueva”¹, situada entre 1958 y el golpe de estado de 1973. La sexta etapa, de “La intervención”, se sitúa en el período dictatorial (1973-1985). La última etapa definida por la Universidad es ubicada entre 1985 y 2006 y nombrada como “El regreso a la Ley de 1958”. Se reimplantó el cogobierno de los tres órdenes y se reeligieron los decanos y el rector que fueran destituidos en 1973. Se reincorporaron docentes y funcionarios no docentes destituidos, y en setiembre de 1985 se realizaron las elecciones de Claustros, Consejos y luego de Decanos y Rector para asumir la dirección de la Universidad por los siguientes cuatro años. Se crean

¹ Para profundizar en las etapas subsiguientes a las planteadas por Oddone y París de Oddone (2009) se consultó el sitio web de la Universidad de la República: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_761

nuevos servicios, la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), la Comisión de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la Comisión de Enseñanza (CSE) Se inician procesos de descentralización, que se mantienen hasta la actualidad.

Los datos referidos a la matrícula general, y a la matrícula por servicios según género será el objeto del capítulo VII, ya que esta información es parte de la que se ha procesado como una primera etapa en el tratamiento del problema de investigación de este trabajo. En el próximo capítulo se presentará este problema, así como los objetivos, preguntas que se pretenden responder y la estrategia metodológica para su abordaje.

VI. Problema de investigación, objetivos y metodología

VI.1 Planteamiento del problema

En el Uruguay, la formación es obligatoria hasta culminar los estudios de educación media, y aunque muchos estudiantes no llegan a completarla, o luego de finalizarla se orientan al mercado laboral, otros sí consideran su continuidad educativa para acceder a una formación terciaria o universitaria. Actualmente las trayectorias de los jóvenes y adultos son cada vez menos lineales, por lo que “analizar cómo se producen los procesos de decisión entre los y las jóvenes es hoy en día fundamental para entender la complejidad de sus trayectorias educativas y, por ende, de las potenciales desigualdades y oportunidades asociadas a las mismas” (Tarabini, 2020, p. 179)

La Universidad de la República es el principal centro de formación profesional en el Uruguay. De allí egresan anualmente más de 5.000 estudiantes de los 24 servicios en los que se organiza la oferta educativa (DGPlan, 2022) En el año 2021 ingresaron 21.759 nuevos estudiantes a la Udelar (DGPlan, 2021). Con una matrícula principalmente femenina, 62.8% en 2020 (DGPlan, 2022), presenta una distribución desigual entre los diferentes centros de enseñanza y carreras.

La pregunta que surge a partir de este estado de situación es la siguiente: ¿cuáles son los factores que configuran diferencias y desigualdades a partir de la elección de las carreras universitarias por parte de varones y mujeres?

El problema de investigación que se plantea este trabajo es entonces dar respuesta a esta cuestión, intentando indagar acerca de los procesos por los cuales varones y mujeres tienen un acceso diferencial a la oferta educativa de la Udelar, buscando profundizar en los motivos por los cuales unos y otras eligen sus carreras al momento de ingresar a esta casa de estudios.

Esta elección diferencial puede tener diversas causas, las cuales han sido presentadas en los capítulos anteriores y serán indagadas en este trabajo. Esta elección tendrá también consecuencias a mediano y largo plazo. Las posibilidades de inserción laboral, el nivel de ingresos, los ámbitos de trabajo, y las expectativas de desarrollo profesional se verán determinadas, en cierto modo, por la formación que han elegido.

VI.2. Preguntas y objetivos

VI.2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta tesis es conocer acerca de los procesos por los cuales varones y mujeres eligen de manera diferencial sus opciones de formación universitaria.

VI.2.2. Objetivos específicos

Como objetivos específicos se plantean:

1. Conocer el perfil de ingreso de los/as estudiantes de la Udelar en el período 1991-2021 de acuerdo al sexo y servicio
2. Indagar acerca de las motivaciones que llevan a los/as estudiantes a elegir la carrera que se encuentran cursando
3. Obtener información acerca de la valoración que tienen los/as estudiantes sobre sus habilidades y destrezas en relación con las diversas áreas de conocimiento, y su relación con la elección de la carrera
4. Conocer cómo incidió la opinión de sus familiares, docentes y grupo de pares en la elección de la carrera
5. Investigar acerca de las expectativas a futuro acerca de su inserción laboral y continuidad formativa

VI.2.3. Preguntas de investigación

La pregunta general que orientó esta investigación es ¿cuáles son los procesos por los cuales varones y mujeres eligen de manera diferencial sus opciones de formación universitaria?

Las preguntas específicas que guiaron el trabajo fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los factores que inciden en la elección de las carreras universitarias?
2. ¿Qué motivaciones tienen los/as estudiantes al momento de optar por una carrera?
3. ¿Qué habilidades creen que tienen, y cómo éstas influyen en la elección de la carrera?
4. ¿Cuáles son los imaginarios y estereotipos que tienen los/as estudiantes sobre los profesionales de algunas áreas al momento de inscribirse a una carrera?
5. ¿Cuál es el rol que cumple la familia, los/as docentes, y el grupo de pares en este proceso de elección de carrera?
6. ¿Qué expectativas tienen al momento de pensarse como posibles egresados/as de la carrera elegida?
7. ¿Cuál es el papel que juega el género y los estereotipos de género presentes al momento de elegir una carrera universitaria?
8. ¿Existen diferencias en estos procesos de acuerdo al área de conocimiento de la carrera elegida?
9. ¿Inciden el lugar de residencia y el nivel educativo de los padres en este proceso de elección y la forma de transitar el pasaje a la educación superior?

VI.3. Diseño metodológico

Esta investigación cuenta con un diseño metodológico mixto. Este tipo de trabajo se caracteriza por utilizar tanto estrategias cuantitativas como cualitativas en una única

investigación con el objetivo de responder a la pregunta de investigación. En el caso de este trabajo, el método cuantitativo resulta previo al método cualitativo, planteando entonces una aplicación secuencial.

De acuerdo a Bericat (1998) en Verd, J y López, P (2008) se trata en este caso de una estrategia de combinación, en donde el trabajo de campo cuenta con diferentes momentos, y en donde los datos recogidos en una instancia son el insumo para la obtención y el análisis posterior. Este modelo corresponde también a lo que Callejo y Viedma (2006) en Verd, J y López, P (2008) identifican como articulación encadenada.

Según Rocco et al (2007) en Pereira Pérez (2011), pertenece al Tipo V, en donde se realiza una investigación de tipo confirmatoria, que utiliza datos cuantitativos (en este caso para describir el problema de investigación), y análisis cualitativo (para comprender y dar respuesta a las preguntas de investigación).

En este trabajo se consideraron dos fuentes principales de datos. En un primer momento, y respondiendo a la estrategia cuantitativa, se utilizaron datos de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) de la Udelar en cuanto al registro de los inscriptos anuales a los diferentes servicios durante el período 1991 – 2021, que son los que se encuentran disponibles al momento de redacción de este trabajo. Este registro que realiza la DGPlan surge de la información que se obtiene de los/as estudiantes al momento del ingreso a cada servicio. Para el período 1991-2017, los datos fueron solicitados a través de correo electrónico para luego realizar su procesamiento. Los datos de 2018 a 2021 fueron recogidos directamente de la información disponible en la página web de la DGPlan.

Esta primera fuente tiene como objeto dar cuenta de las diferencias de acuerdo al sexo en la elección de los diferentes servicios a lo largo de un período de 30 años, y ofrecer algunas herramientas necesarias para seleccionar los casos que se considerarían en el segundo momento.

A partir de este primer análisis, que tuvo como cometido dar cuenta de las diferencias de sexo de los/as estudiantes al momento del ingreso a los diferentes servicios de la Udelar, se seleccionaron para la investigación 3 casos para participar del análisis cualitativo. El objetivo fue contar con un centro que tuviera un alto porcentaje de estudiantes varones, la Facultad de Ingeniería (FING); otro caso que tuviera una amplia mayoría de mujeres, la Facultad de Odontología (FO); y por último, un servicio de otra macro área de la Udelar que tuviera una proporción similar de varones y mujeres, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA).

La elección de estos 3 centros en particular tuvo como objetivo aplicar la estrategia cualitativa, que consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a estudiantes de reciente ingreso. La entrevista, de acuerdo a Corbetta (2007), consiste en una conversación generada por el entrevistador, dirigida a personas elegidas de acuerdo a un diseño de investigación, que tiene el objetivo de obtener conocimiento y que cuenta con un conjunto de preguntas a seguir.

Según Blanchet (1989) esta técnica permite que se genere un discurso continuo acerca de un tema determinado, el cual no existe previamente, sino que se construye en el marco de la entrevista y que resulta singular e irreproducible.

En el caso concreto de esta investigación, la técnica de la entrevista permite que los/as estudiantes puedan relatar sus experiencias con respecto al proceso de elección de la carrera que están cursando y que den cuenta de los factores que incidieron en esa toma de decisión. En ese discurso se espera que puedan dar un significado a sus acciones, sus decisiones, y puedan mostrar los elementos a partir de los cuales han tomado esas resoluciones (Alonso, 1999). Siguiendo a este autor, la técnica de entrevista es útil para la reconstrucción de acciones pasadas (como lo es el proceso que recorrieron hasta llegar a la facultad que están cursando) y, entre otras cosas, para estudiar las representaciones sociales (imaginarios en torno a las carreras, profesionales, roles de género, futuro como profesionales).

Dentro de los diversos tipos de entrevistas se optó para este trabajo por el de la entrevista semiestructurada, en donde el entrevistador dispone de un guion con los temas a tratar, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas (Corbetta, 2007)

En concreto, se realizaron 36 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que estuvieran cursando en 2020 y 2021 al menos alguna materia de 1er o 2do año de la facultad elegida. Para la elección de los casos se consideraron como variables que estructurarían la muestra: facultad a la que está inscripto (FING, FO, FCEA), sexo (hombre o mujer), tenencia de alguno de los padres con estudios universitarios completos (sí o no). A partir de estos criterios, y siguiendo la técnica de bola de nieve se llegó a conformar la muestra.

Se entrevistó un total de 18 varones y 18 mujeres. Del total de entrevistados/as 12 estudiantes pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, 12 a la Facultad de Odontología y 12 a la Facultad de Ingeniería. Del total de entrevistados/as de cada servicio, la mitad cuenta con padres con estudios universitarios. El promedio de edad es de 23 años. De los entrevistados/as 19 son de Montevideo y 17 son del interior del país. En cuanto a sus estudios previos, 26 culminaron la educación secundaria en establecimientos públicos y 10 en privados. En relación a las orientaciones que siguieron, 11 provienen de 6to año de Ingeniería (Físico-Matemática), 12 de 6to año de Medicina, 4 de 6to Economía, 4 de UTU en Contabilidad, 2 de 6to año de Arquitectura, 2 del Liceo Militar y 1 de 6to año de Derecho. De los/as 36 estudiantes entrevistados/as, 25 no trabajan, 11 sí lo hacen, y de ellos 3 lo hacen a tiempo parcial. A continuación se presenta la tabla n°3 con las características de cada uno de los/as entrevistados/as.

Tabla 3. Perfil de los/as entrevistados/as

Número de entrevista	Sexo	Edad	Orientación bachillerato	Tipo de centro	Trabaja	1era generación Udelar	Servicio	Montevideo /Interior
1	M	36	Ingeniería	Público	Si	No	FCEA	M
2	M	55	Militar	Público	No	Si	FCEA	I
3	M	18	Ingeniería	Privado	Si	No	FING	M
4	F	19	Ingeniería	Privado	No	No	FING	M
5	F	25	Derecho	Público	Si	Si	FCEA	M
6	M	18	UTU	Público	Si	Si	FCEA	M
7	F	18	Militar	Público	No	Si	FING	M
8	F	19	Ingeniería	Privado	No	Si	FING	M
9	F	20	Medicina	Público	Si	Si	FO	I
10	F	19	Ingeniería	Público	No	No	FING	I
11	F	25	Arquitectura	Privado	Si	Si	FCEA	M
12	F	18	UTU	Público	No	Si	FCEA	I
13	M	19	UTU	Público	No	No	FCEA	M
14	M	19	Economía	Público	Si	Si	FCEA	I
15	F	19	Ingeniería	Público	Si	Si	FING	I
16	F	19	Ingeniería	Privado	No	No	FING	I
17	M	19	Ingeniería	Privado	No	No	FING	M
18	M	19	Economía	Privado	No	No	FCEA	M
19	F	21	Medicina	Público	No	Si	FO	M
20	F	21	Medicina	Público	Si	Si	FO	I
21	M	23	Ingeniería	Público	No	No	FING	M
22	M	18	UTU	Público	No	Si	FING	M
23	M	23	Medicina	Público	No	Si	FO	I
24	F	19	Medicina	Público	No	No	FO	I
25	M	20	Medicina	Público	No	No	FO	I
26	F	19	Economía	Público	No	No	FCEA	I
27	F	52	Medicina	Público	No	No	FCEA	M
28	M	22	Medicina	Público	No	Si	FO	I
29	M	25	Medicina	Privado	Si	No	FO	M
30	F	36	Arquitectura	Privado	No	No	FO	M
31	M	22	Medicina	Público	No	Si	FO	I
32	F	21	Medicina	Público	No	No	FO	M
33	M	21	Medicina	Público	Si	No	FO	I
34	M	22	Ingeniería	Público	No	Si	FING	I
35	M	20	Ingeniería	Privado	No	Si	FING	M
36	F	19	Economía	Público	No	No	FCEA	I

En el próximo capítulo se comenzará con la presentación de los hallazgos de la investigación, siendo en primer lugar presentados los que corresponden al análisis cuantitativo a partir del procesamiento de los datos de la DGPlan.

VII. Ingresos a la Universidad de la República

La Universidad de la República ha tenido un franco aumento de inscripciones a lo largo de la historia. En 1960 los ingresos fueron de 3.676 estudiantes, llegando a 28.820 en el año 2020 (DGPlan, 2022, p. 85). Observando la evolución de los ingresos a lo largo de este período se puede ver que tuvo un pico muy alto en 1986, luego de la vuelta a la democracia, ya que en el período de dictadura militar este centro había estado intervenido e incluso algunos servicios y carreras se mantuvieron cerrados. Luego de este año, los ingresos disminuyen hasta 1994, cuando comienzan a crecer, con muy leves caídas, hasta la actualidad.



Fuente: Sistema de Gestión de Bedelías (SGB), SGAE y servicios universitarios.

Figura 10. Evolución de los ingresos de estudiantes a servicio 1960-2020

Fuente: DGPlan (2022)

La información referida a los ingresos es recogida por la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) de la UdelaR, a partir del formulario de ingreso que deben completar los/as estudiantes al momento de la inscripción. Es desde el año 1993 que se cuenta con información acerca de las inscripciones por sexo para todos los servicios. En la figura que se presenta a continuación se puede observar un comportamiento bastante estable en relación a las

inscripciones de los/as estudiantes, donde para todos los años referidos, las mujeres superan el 60% de la matrícula, mientras que los varones no llegan al 40%. En los últimos años, a partir del 2012, hay un leve acercamiento en esta brecha, pero que vuelve a ampliarse hacia el final del período, llegando en 2021 a un 64.8% de mujeres y un 35.2% de varones.

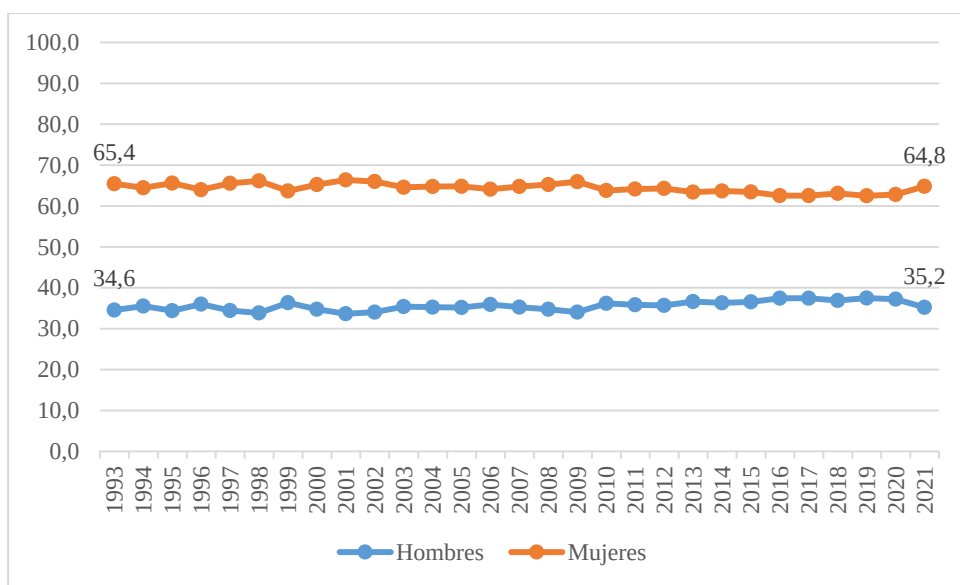


Figura 11. Ingresos a la Universidad de la República por sexo 1993-2021

Fernández y Ríos (2014) afirman que la mayor inscripción en la Educación superior por parte de las mujeres “debe entenderse como una consecuencia de su mayor probabilidad respecto a la acreditación de la Educación Media” (p. 129).

La predominancia de las mujeres en la educación superior no es algo exclusivo del Uruguay, sino que, de acuerdo a datos de la OEI (2023) esta es una realidad para los países sobre los que se recogió información y que aparecen en la figura 12.

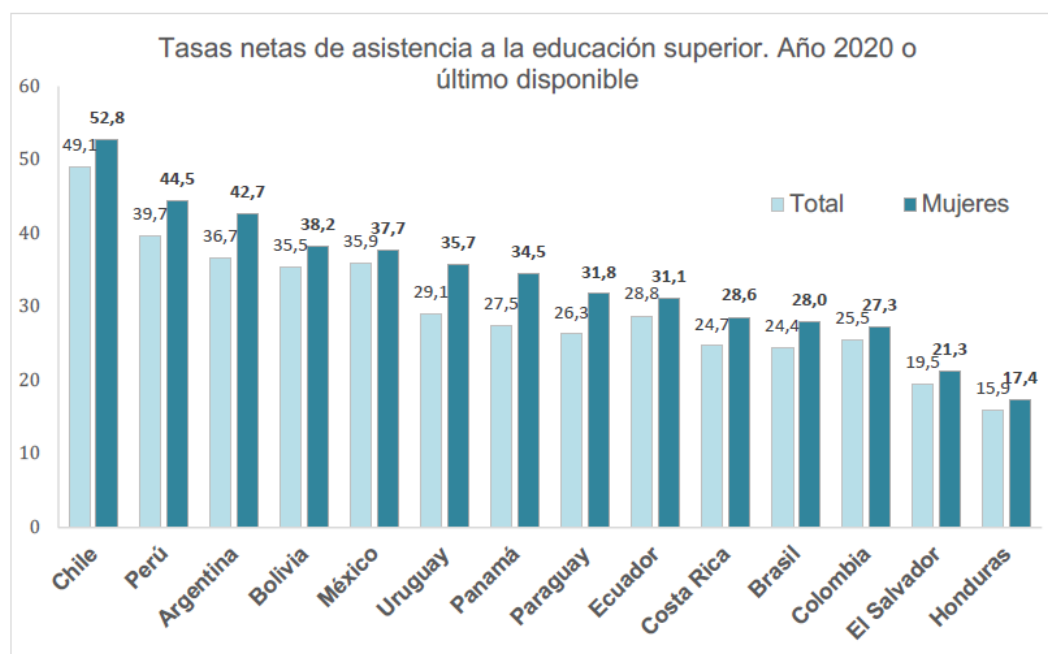


Figura 12. Tasas netas de asistencia a la Educación Superior. Año 2020 o último disponible

Fuente: OEI (2023, p. 1)

Actualmente, la Universidad de la República agrupa los distintos servicios en tres macro áreas de acuerdo a las disciplinas. Estas áreas son: Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat, Ciencias de la Salud, y Social y artística.

Para el año 2020 (que es el último para el que se cuenta con información completa y detallada) se observa en la tabla n° 4 un predominio de inscripciones en el área Social y Artística (40,8%), seguido por las carreras del área de Salud (35,6%) y luego las del área de Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat (16,4%). Con proporción cercana a 1% se encuentra la inscripción a los Ciclos Iniciales Optativos (CIOs) y carreras compartidas.

En lo que refiere a la distribución por sexo, dentro de lo que es la oferta en este nivel de estudios a la interna de cada macro área, se observa que el área de la Salud es la que presenta una amplia mayoría de mujeres, que supera a la proporción general de la Udelar (69.8%). El área Social es la que presenta datos similares al conjunto de la Udelar, siendo un 62.8% de las inscripciones pertenecientes a mujeres. Por último, el caso más llamativo es el del área de

Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat. Allí la proporción de mujeres al momento del ingreso es de solamente un 45.2%.

Tabla 4. *Ingresos de estudiantes a carrera según macro área. 2020*

Ingresos de estudiantes a carrera 2020							
	Montevideo		Interior		Total		
Áreas	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Total
Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	2.657	2.233	313	214	2.970	2.447	5.417
Social y Artística	4.713	7.897	293	546	5.006	8.443	13.449
Salud	2.867	7.038	675	1.162	3.542	8.200	11.742
CIO	0	0	336	792	336	792	1.128
Carreras compartidas	389	673	59	74	448	747	1.195
Total	10.626	17.841	1.676	2.788	12.302	20.629	32.931

Fuente: DGPlan, 2022

A continuación se presentan los datos referidos a los ingresos para cada uno de los servicios que integran esas macro áreas en el período 1991-2021 con el objetivo de visualizar las diferencias en las inscripciones realizadas por varones y mujeres a la interna de la UdelaR.

Estos datos surgen del formulario de ingreso que completan los/as estudiantes al momento de la inscripción, y fueron solicitados a la Dirección General de Planeamiento. Para esta investigación se trabajó con cuatro bases de registros de ingreso (1980-1989, 1990-1999, 2000-2009, 2010-2017) y los datos más recientes fueron obtenidos a partir de la consulta a la página web de DGPlan, extrayendo de manera manual la información para el periodo 2018-2021. Para el análisis por sexo se utilizaron los datos desde 1991 a 2021, dado que antes de esa fecha no se registraba el sexo del estudiante al momento de la inscripción. Para algunos servicios esta información se encuentra disponible a partir de 1993. En cada caso figurará la aclaración debajo de la gráfica correspondiente.

En primer lugar, se unificaron las bases con los registros, considerando solo los servicios, dejando de lado las carreras compartidas y los Ciclos Iniciales Optativos. Luego de

esto, se calcularon los porcentajes de varones y mujeres a la interna de cada servicio para cada uno de los años para los que se contaba con información, y posteriormente se procedió a generar los gráficos con la serie histórica para cada uno de los servicios. A continuación se presentan los resultados de este análisis organizando los datos de cada servicio por macro área en la que se encuentra.

VII.1. Área de tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat

El área de Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat está integrada por la Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Facultad de Ciencias, Facultad de Ingeniería y Facultad de Química.

Se trata de un área particular, en donde se encuentran varios de los servicios más masculinizados de la UdelaR, y en donde las mujeres, a pesar de ser mayoría en la inscripción general, siguen siendo pocas en relación a los varones.

El caso más claro es el de la Facultad de Ingeniería. Se trata del servicio de esta área, y de la toda la UdelaR, en donde la proporción de varones en la inscripción es más alta. A lo largo del período en que se registran datos diferenciados por sexo, se observa un claro predominio de los estudiantes varones. Al inicio del período de referencia éstos representan al 76,8% de las inscripciones, y al final del mismo son el 76,3%. Después de 30 años, más allá de contar con algunos momentos de un leve incremento de mujeres, se mantiene el mismo perfil de ingreso de acuerdo al sexo.

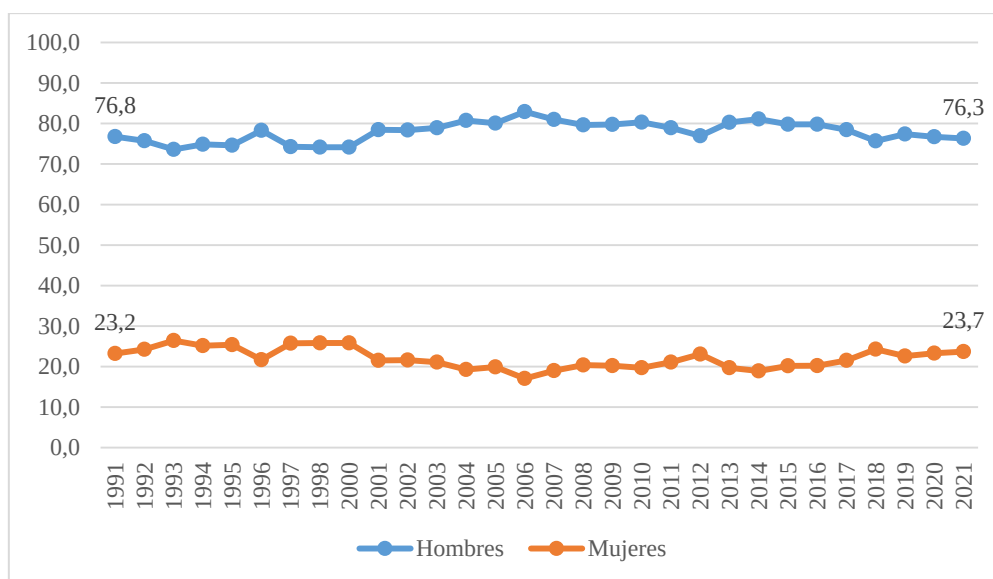


Figura 13. Ingresos a la Facultad de Ingeniería por sexo 1991-2021

Dentro del área de tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat, el otro servicio que tiene una predominancia muy notoria de la inscripción de varones es la Facultad de Agronomía. Su pico más alto fue en el año 2001, donde los varones eran el 78,4% de las inscripciones de ese año. Luego de esa fecha ha tenido movimientos de subida y bajada, en donde el año 2015 es donde se observa la menor brecha en la inscripción de varones y mujeres (60,9% y 39,1%). Luego de este año, se vislumbra un incremento en la misma en 2020, llegando en 2021 a 64,3% de varones y 35.7% de mujeres. Si bien se trata de un servicio claramente masculinizado, la brecha no es tan grande en comparación a la que se observa en el caso de la Facultad de Ingeniería.

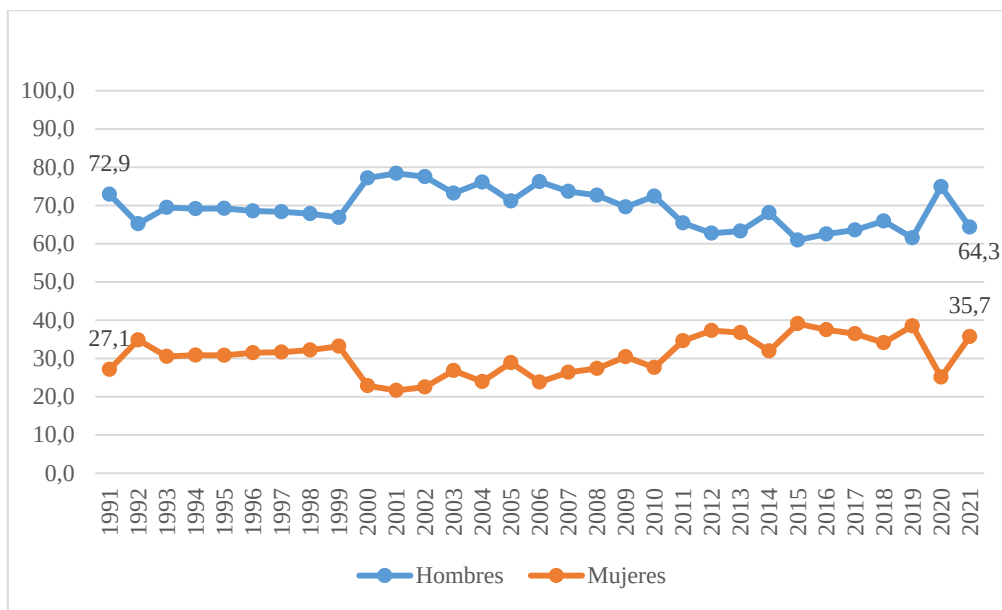


Figura 14. Ingresos a la Facultad de Agronomía por sexo 1991-2021

La Facultad de Veterinaria es un servicio en donde durante casi todos los años estudiados presenta una mayor inscripción de estudiantes mujeres. Si bien al comienzo del período, la participación de varones y mujeres es muy similar (48,4% y 51,6%), a medida que pasaron los años, esta relación se fue modificando, incrementándose muy claramente la proporción de estudiantes mujeres. Si bien en el año 2008 parece volverse a un acercamiento de la distancia en las inscripciones de varones y mujeres, se trata de una situación puntal. Para el año 2021, un 66,8% de las inscripciones refieren a mujeres, y solamente el 33,2% a varones.

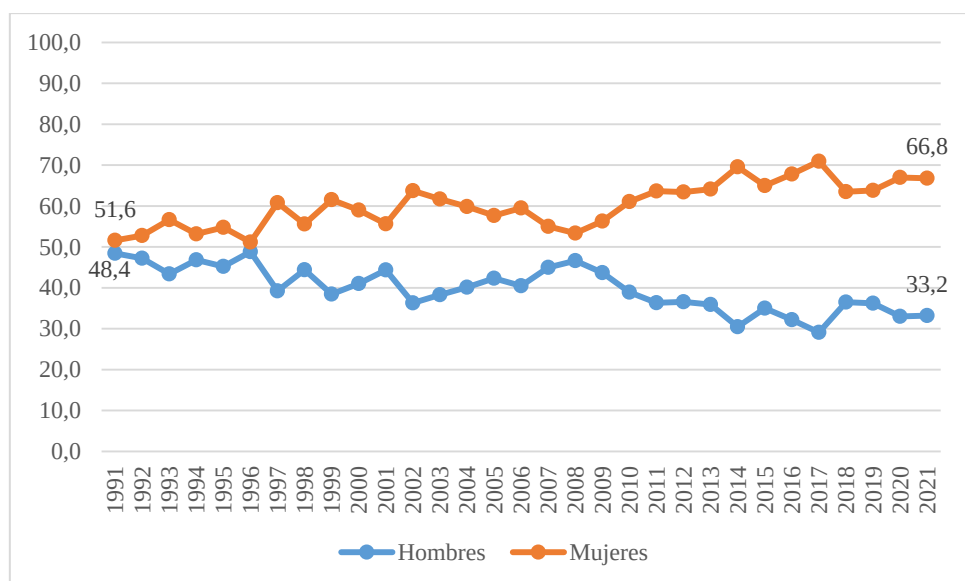


Figura 15. Ingresos a la Facultad de Veterinaria por sexo 1991-2021

La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo es otro servicio en donde se da este mismo fenómeno: una facultad en donde en 1991 tenía una distribución paritaria de inscripciones, y a lo largo del período de análisis, con algunos altibajos, ha modificado su composición, teniendo actualmente una inscripción predominante de mujeres. En el año 1991, del total de inscriptos al servicio, 50,3% eran varones y 49,7% eran mujeres. En algunos años puntuales, hubo una mayor proporción de varones. Se trata de 1994, 1998, 1999, 2000 y 2003. Luego de este último año, y hasta 2021, ha predominado la inscripción de mujeres, llegando en este año a un 68,6% de mujeres y un 31,4% de varones, proporción muy similar al del total de la UdelaR.

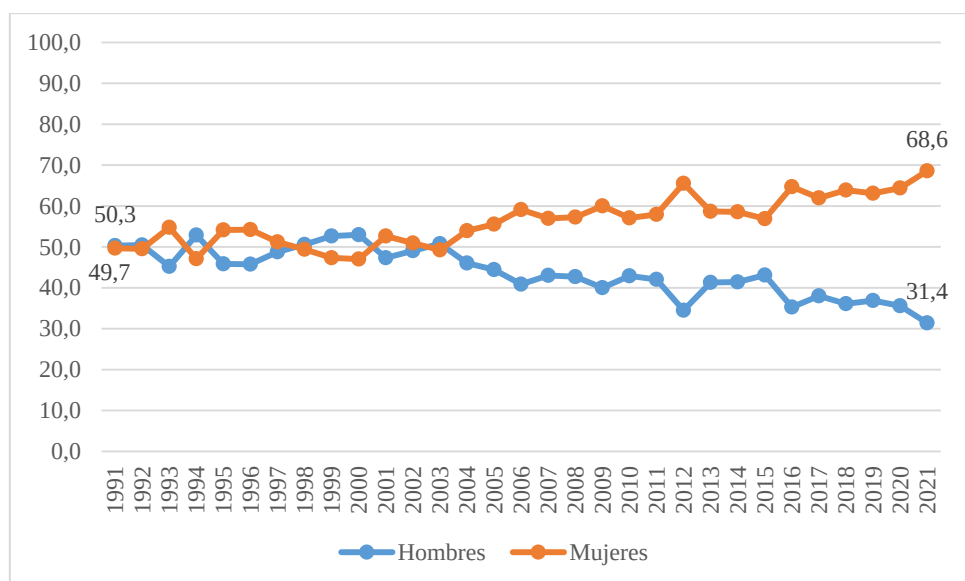


Figura 16. Ingresos a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo por sexo 1991-2021

La Facultad de Química es el único servicio de ésta área que ha tenido a lo largo de todo el período de referencia una inscripción predominantemente femenina. Aunque ha tenido algunos momentos de baja en la participación porcentual de mujeres en 1993, 1995, 2004, 2014 y 2016, siempre sus inscriptos son mayoritariamente mujeres. En 1991 las mujeres representaban al 69% de las inscripciones, y en 2021 al 72,1%. El pico más alto fue en 2002, con un 78,7% de inscripción femenina.

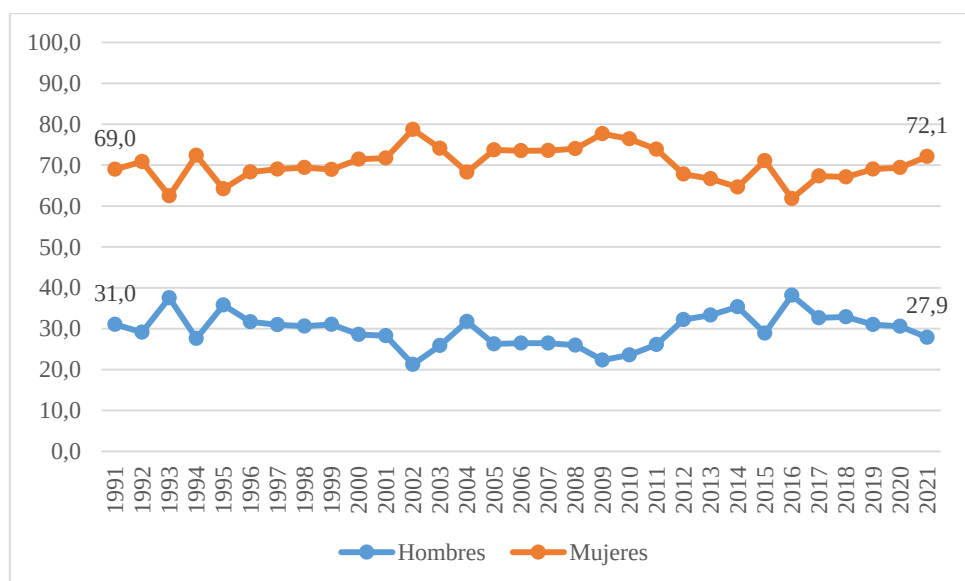


Figura 17. Ingresos a la Facultad de Química por sexo 1991-2021

El último servicio que compone esta macro área es la Facultad de Ciencias. Se trata de un caso particular, en donde durante al inicio del período las mujeres representaban al 60% de las inscripciones, y al finalizarlo, son el 53,8%. Observando la gráfica, se observa cómo ha ido disminuyendo la diferencia en la proporción de inscripciones por sexo, pasando de ser una facultad con una inscripción mayoritariamente femenina, con valores cercanos al promedio de la Udelar, para, a lo largo de los años, ir teniendo una proporción muy similar de uno y otro sexo, e incluso, en algunos años puntuales, una mayoría de varones.

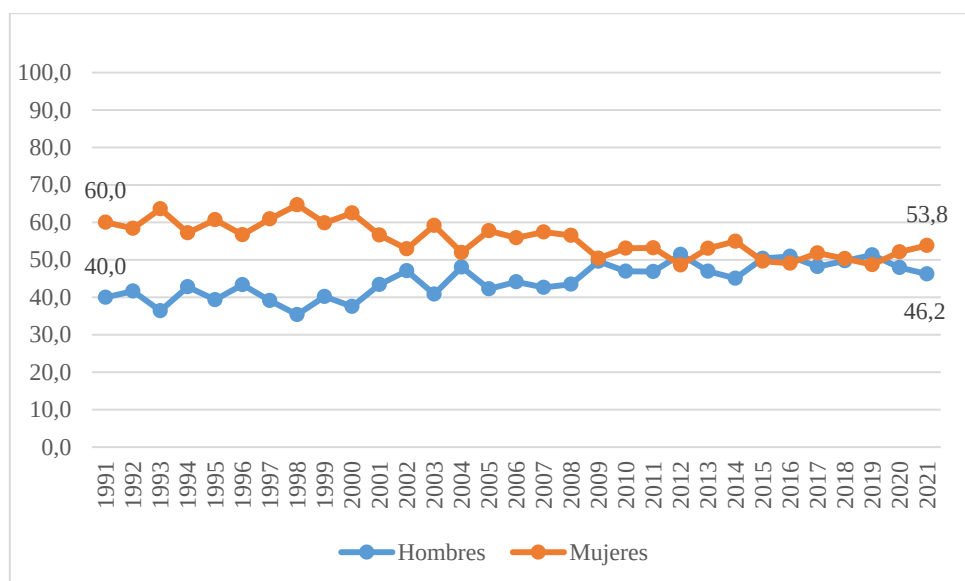


Figura 18. Ingresos a la Facultad de Ciencias por sexo 1991-2021

VII.2 Área de ciencias de la salud

La segunda macro área de la Universidad de la República la componen la Facultad de Enfermería, Facultad de Medicina, Escuela de Parteras, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Escuela de Nutrición, Facultad de Odontología, Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física.

Se trata de un área opuesta a la anterior, donde en casi todos los servicios, la participación de las mujeres en las inscripciones es claramente mayoritaria.

El caso más notorio es el de la Escuela de Parteras, en donde durante los años comprendidos entre 1991 y 2005 solamente tuvo estudiantes mujeres. Es recién a partir de 2006 cuando aparecen algunas inscripciones de varones. En el año 2021 éstos llegan a representar el 8,9% de las inscripciones, habiendo alcanzado el punto más alto en 2020, donde fueron el 12,0% de las inscripciones de ese año. Se trata del único caso de la UdelaR en donde por 15 años solamente hubo estudiantes de un solo sexo.

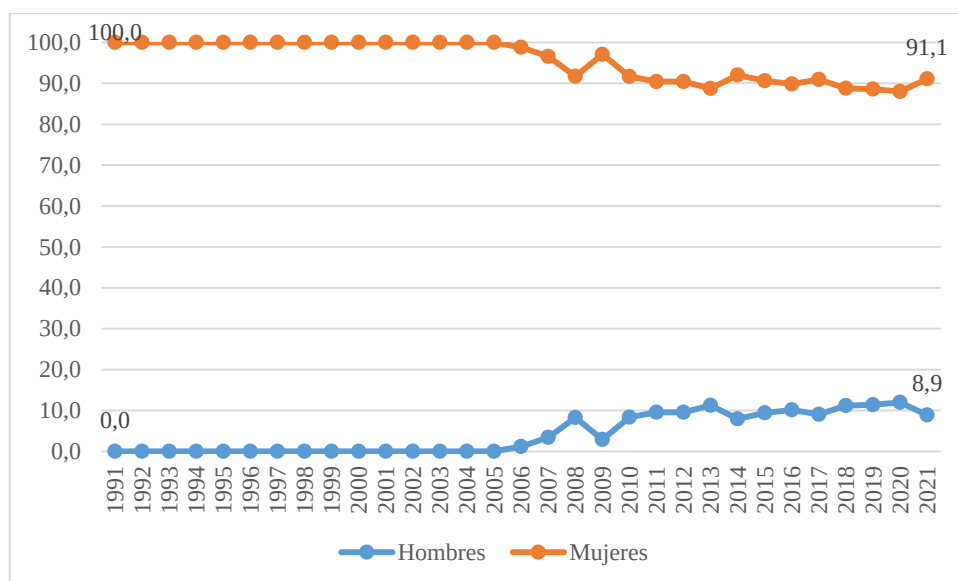


Figura 19. Ingresos a la Escuela de Parteras por sexo 1991-2021

La Facultad de Odontología es un servicio en donde también predominan las mujeres en las inscripciones a lo largo de todo el período de análisis, e incluso se observa una tendencia al incremento de su participación, a pesar de las subidas y bajadas en algunos años. Mientras en 1991 eran el 71,7% de las inscripciones de ese año, en el 2021 fueron el 80,2%.

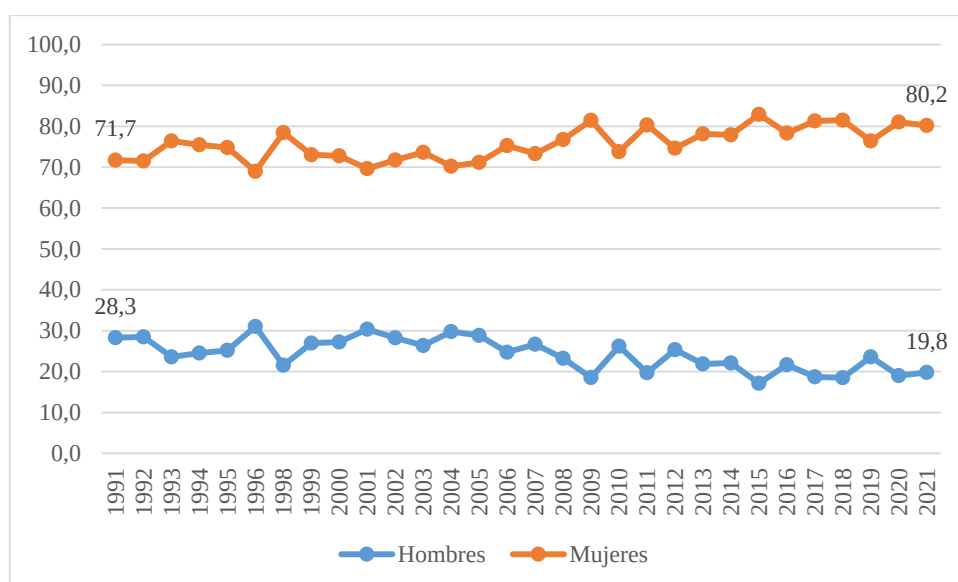
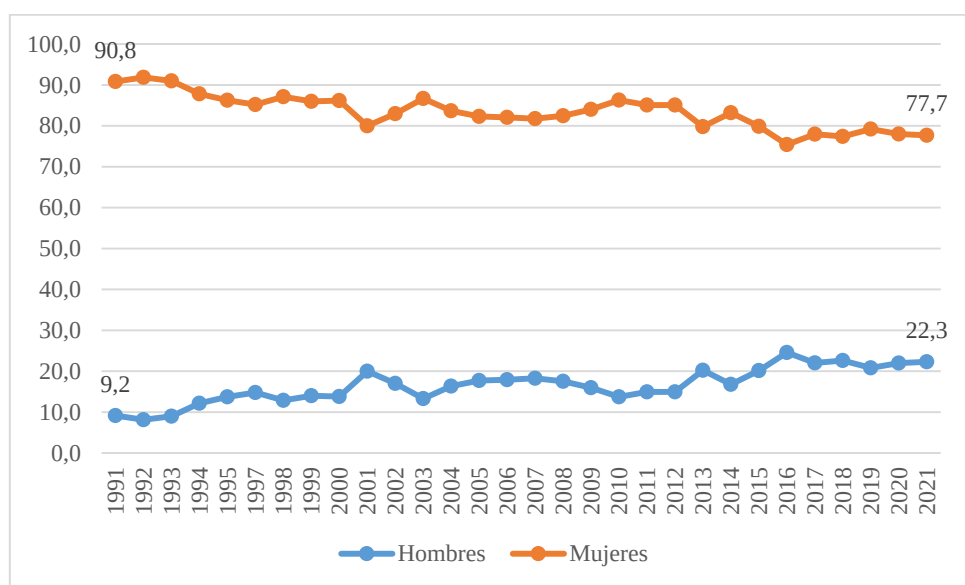


Figura 20. Ingresos a Facultad de Odontología por sexo 1991-2021*

*Para el año 1997 no hay registro

Otro de los servicios más feminizados del área de ciencias de la salud es la Facultad de Enfermería. Para todo el período tiene una presencia mayoritaria de mujeres en la inscripción. A pesar de ello, puede observarse a lo largo de los 30 años de registro, que hay una leve tendencia de aumento de la participación de estudiantes varones. Al inicio del período sus inscripciones representaban el 9,2%, y en el 2021 alcanzan al 22,3%.



*Figura 21. Ingresos a la Facultad de Enfermería por sexo 1991-2021**

*Hasta 1999 los datos corresponden al Instituto de Enfermería. Para el año 1996 no hay registro

La Escuela de Tecnología Médica es también un servicio con una alta participación de mujeres en las inscripciones que se realizan año a año. Durante todo el período la proporción de mujeres ronda el 80%, teniendo su punto más alto en 1993, donde representaron el 87,1% de las inscripciones a ese servicio, y el nivel más bajo fue en 1999, donde alcanzaron el 73,8%. Al finalizar el período, en 2021, el porcentaje de inscripciones de mujeres es del 78,0%.

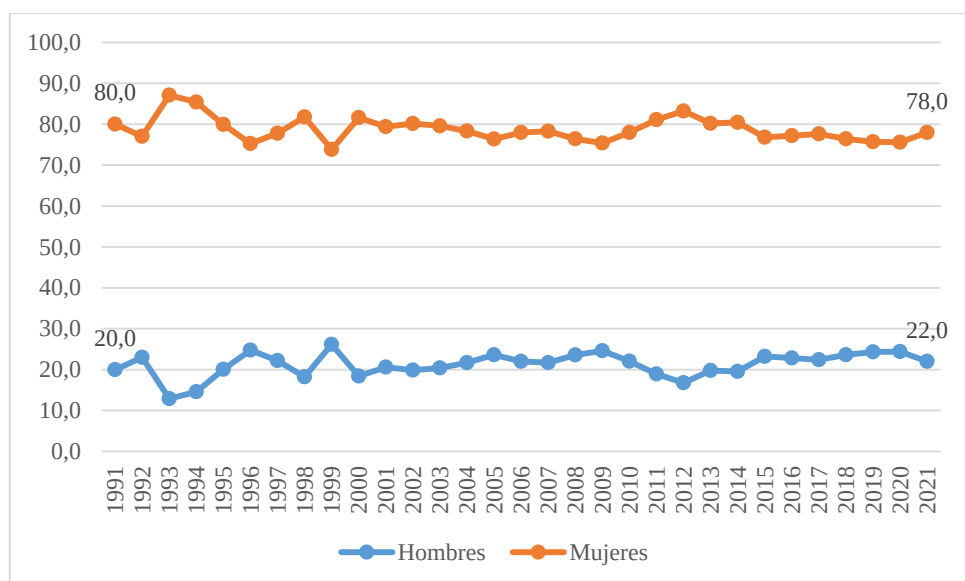


Figura 22. Ingresos a Escuela de Tecnología Médica por sexo 1991-2021

La Facultad de Medicina no es una excepción a esta situación donde las mujeres tienen una muy alta representación en el área de las ciencias de la salud. En este caso la brecha entre varones y mujeres no es tan grande como en los servicios recién presentados, pero sí se encuentra muy definida. La proporción de mujeres es cercana al 70% durante todo el período, y su máximo fue en 2008 con el 75%. Para el 2021 alcanza el 71,8%.

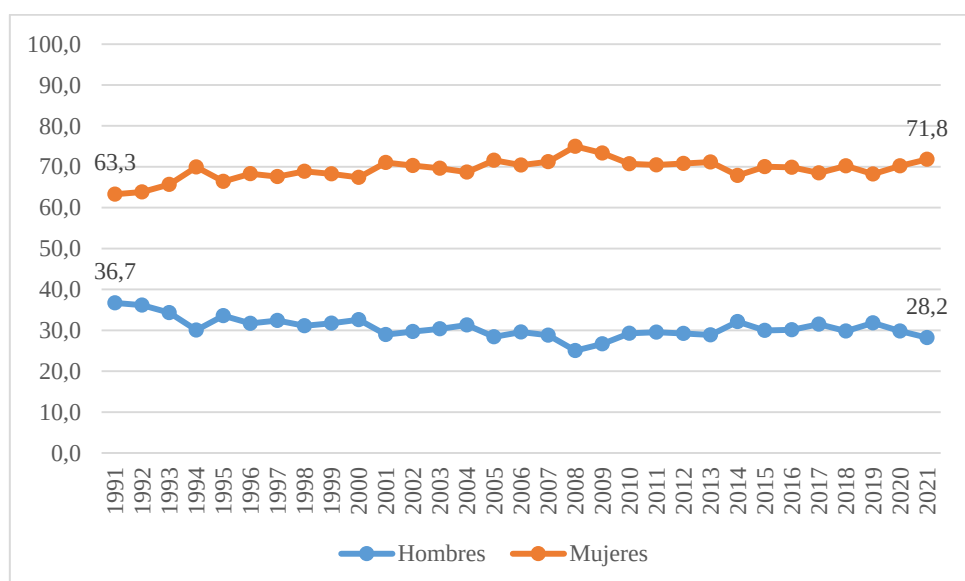
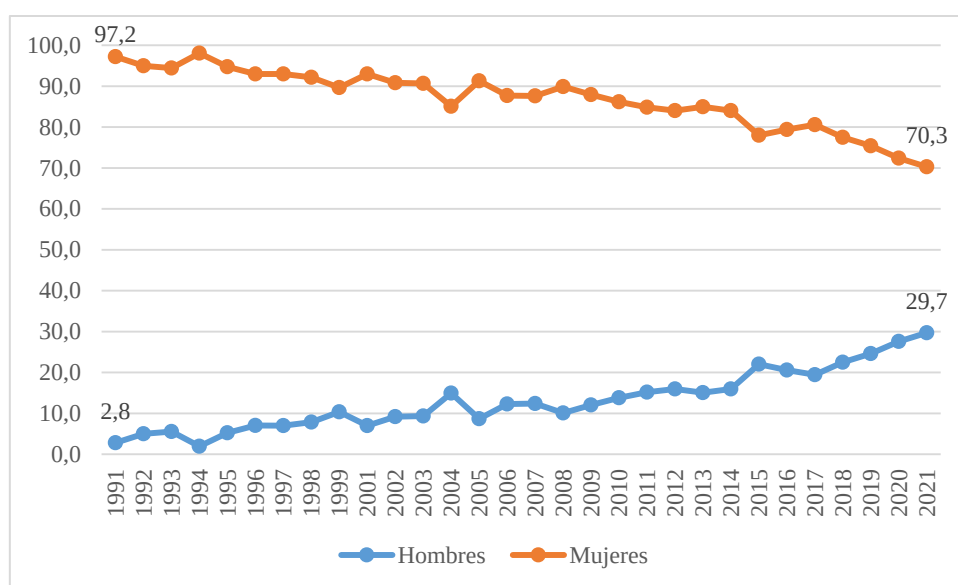


Figura 23. Ingresos a Facultad de Medicina por sexo 1991-2021

El caso de la Escuela de Nutrición y Dietética es un poco diferente a los casos anteriores. Aquí sí se observa un cambio en la composición por sexo de las inscripciones a lo largo del período de estudio. Mientras en 1991 un 97,2% de las inscripciones fueron realizadas por mujeres, y solamente un 2,8% por varones, en el año 2021, éstos alcanzan el 29,7% de las inscripciones. Este es un caso claro en donde se puede observar una disminución de la brecha de género en las inscripciones al servicio, donde se pasó de una distancia de 94,4% a 40,6% a favor de los varones.



*Figura 24. Ingresos a la Escuela de Nutrición y Dietética por sexo 1991-2021**

*Para el año 2000 no hay registro

La Facultad de Psicología, también perteneciente al área de ciencias de la salud, cuenta con una inscripción muy feminizada durante el período 1991-2021, que se encuentra entre el 70 y 80% del total. El único año en donde hay un acercamiento entre la proporción de varones y mujeres es 1999, cuando las mujeres fueron el 64,7% de las inscripciones de ese año. A nivel global puede observarse una mínima disminución de la proporción de mujeres, siendo que

iniciaron en 1991 con una representación de las inscripciones del 80,7%, y culminan en 2021 con un 77,4%.

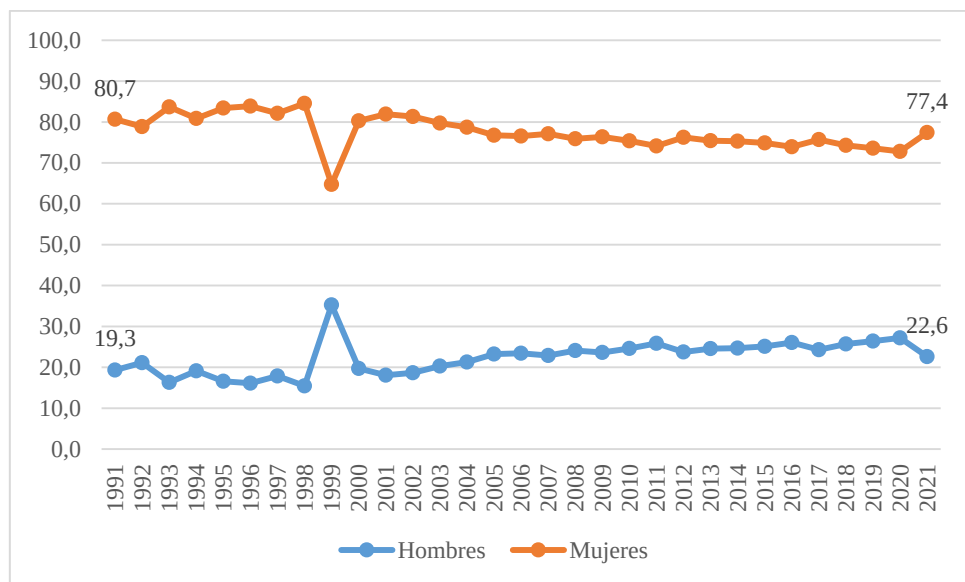


Figura 25. Ingresos a Facultad de Psicología por sexo 1991-2021

El caso excepcional de los servicios que componen el área de ciencias de la salud en relación a la composición de las inscripciones por sexo, es el Instituto Superior de Educación Física. Este servicio, incorporado a la Universidad de la República en 2006, es el único del área en donde hay una mayor inscripción por parte de estudiantes varones. En 2006 eran el 54,4%, y tuvo su punto más alto en 2012, con el 72,5% de varones en el total de la inscripción. Al culminar el período de análisis, en 2021, eran el 62,6%.

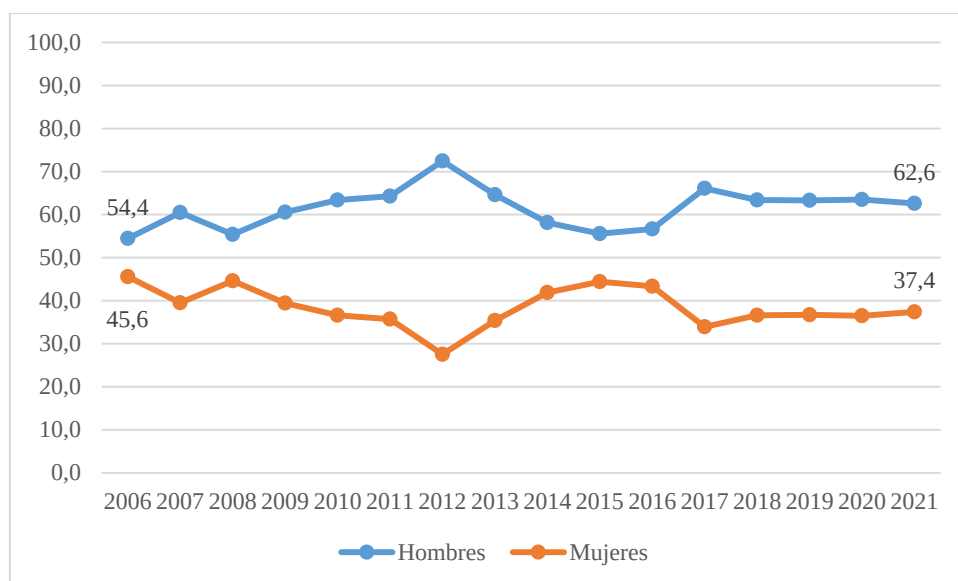


Figura 26. Ingresos al Instituto Superior de Educación Física por sexo 2006-2021

VII.3. Área social y artística

Por último, el área social y artística está integrada por el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, la Escuela Universitaria de Música, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Facultad de Información y Comunicación, Facultad de Derecho y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En términos generales se puede afirmar que ésta área es también predominantemente feminizada en relación a los ingresos de sus estudiantes a los servicios que la componen. Con una única excepción, que es la Escuela Universitaria de Música, en los demás casos hay una mayor proporción de mujeres en todos los servicios.

El Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes tiene una inscripción femenina que ronda el 70% de los ingresos de cada año a lo largo de todo el período. Si bien hay algunos años en donde hay leves incrementos de las inscripciones de varones, el comportamiento de los ingresos resulta bastante estable a lo largo de los 30 años de análisis.

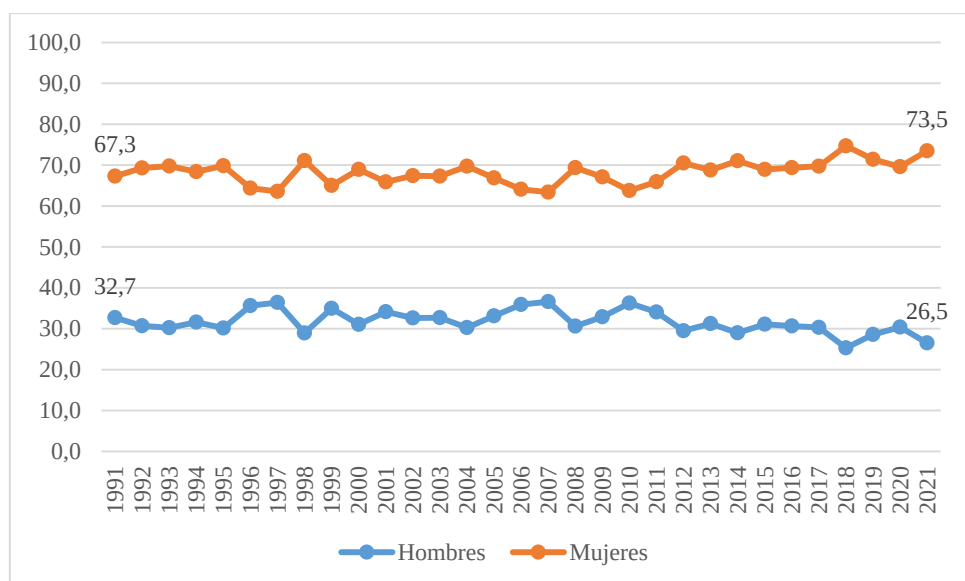


Figura 27. Ingresos al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes por sexo 1991-2021

La Facultad de Ciencias Sociales tiene un comportamiento muy similar, en donde salvo el año 1996, donde hay un incremento muy marcado de la participación de los varones en el total de las inscripciones (46,8%), para los demás años del período, hay una predominancia de las inscripciones realizadas por mujeres que representan más del 70% del total y que se mantiene estable.

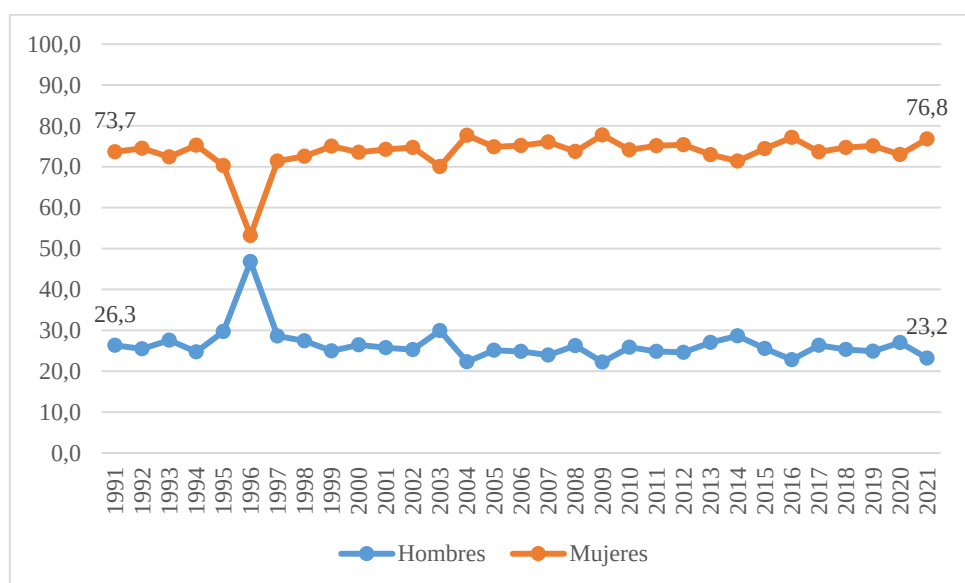


Figura 28. Ingresos a Facultad de Ciencias Sociales por sexo 1991-2021

Un caso semejante es el de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se trata de un servicio con una inscripción estable a lo largo de los 30 años de registros, en donde hay un predominio casi constante de la proporción de mujeres, cercana al 70% de las inscripciones.

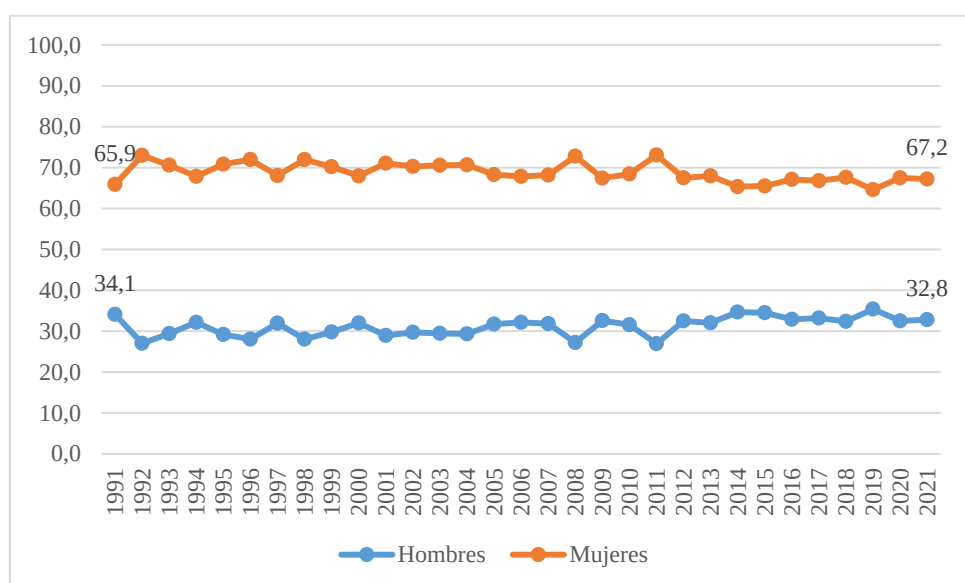
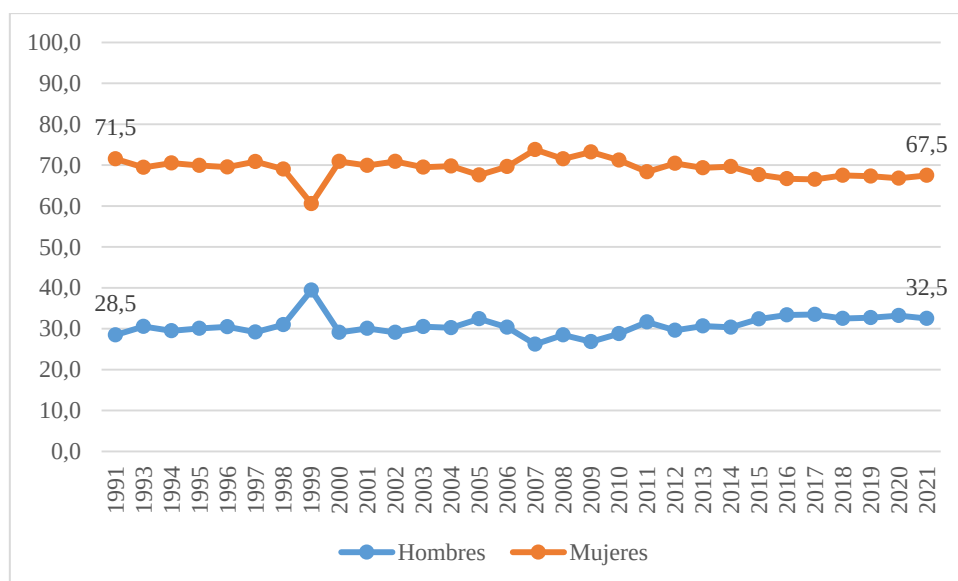


Figura 29. Ingresos a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por sexo 1991-2021

Otro caso de similares características es la Facultad de Derecho. Aquí, también la participación de las mujeres en el total de las inscripciones es cercana al 70%, con la excepción del año 1999, donde baja al 60%. A lo largo del período de estudio se observa un mínimo movimiento de disminución de las mujeres, que pasaron a representar el 71,5% en 1991 para ser el 67,5% en 2021.



*Figura 30. Ingresos a Facultad de Derecho por sexo 1991-2021**

* Para el año 1992 no hay registro

Antes de la creación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) las carreras que allí se dictan se cursaban en la Escuela Universitaria de Bibliotecología y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Se presentarán primero las características del ingreso de cada uno de estos servicios, que existieron hasta el año 2013.

El caso de la Escuela Universitaria de Bibliotecología tuvo un perfil mayoritariamente femenino en cuanto a los ingresos. En todo el período de estudio, las mujeres representan valores cercanos al 80% de las inscripciones.

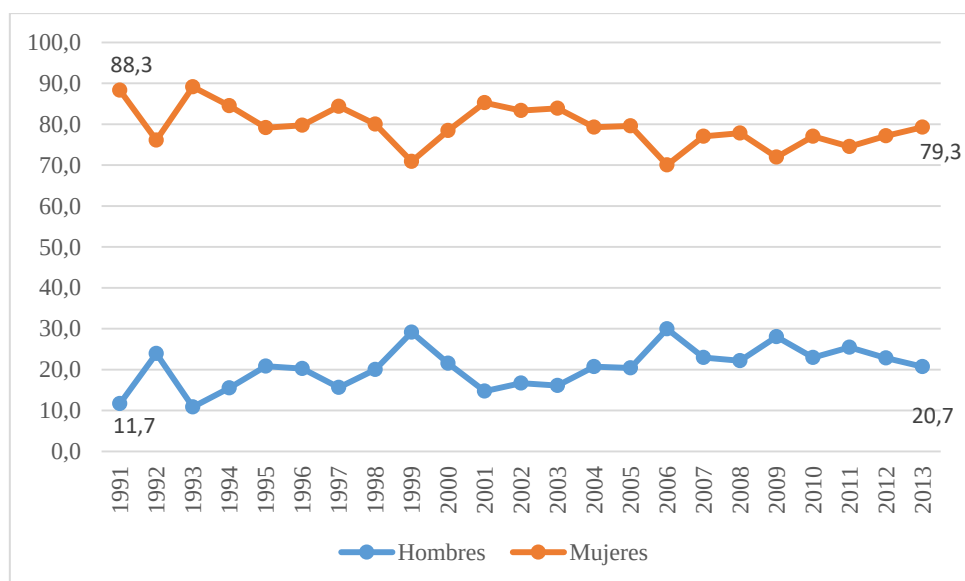


Figura 31. Ingresos a Escuela Universitaria de Bibliotecología por sexo 1991-2013

En el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, si bien el perfil de ingreso era principalmente femenino, la proporción de mujeres es más baja que en la Escuela Universitaria de Bibliotecología. En este caso, los valores son cercanos al 60%, a excepción del año 2004, en donde la inscripción de los varones supera a la de las mujeres, siendo en este caso un 55,3% de varones y un 44,7% de mujeres.

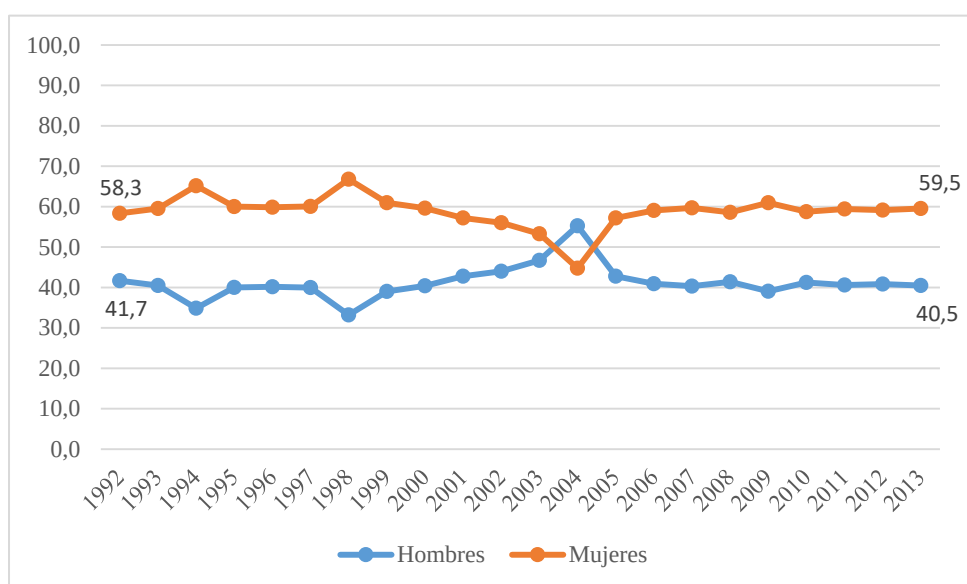


Figura 32. Ingresos a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por sexo 1992-2013

*Para el año 1991 no hay registro

Desde el año 2014 está en funcionamiento la Facultad de Información y Comunicación. En este caso, las inscripciones de las mujeres han superado a la de los varones en los 8 años de referencia, alcanzando su valor más alto en 2017, donde llegaron a representar el 62,2% de las inscripciones de ese año.

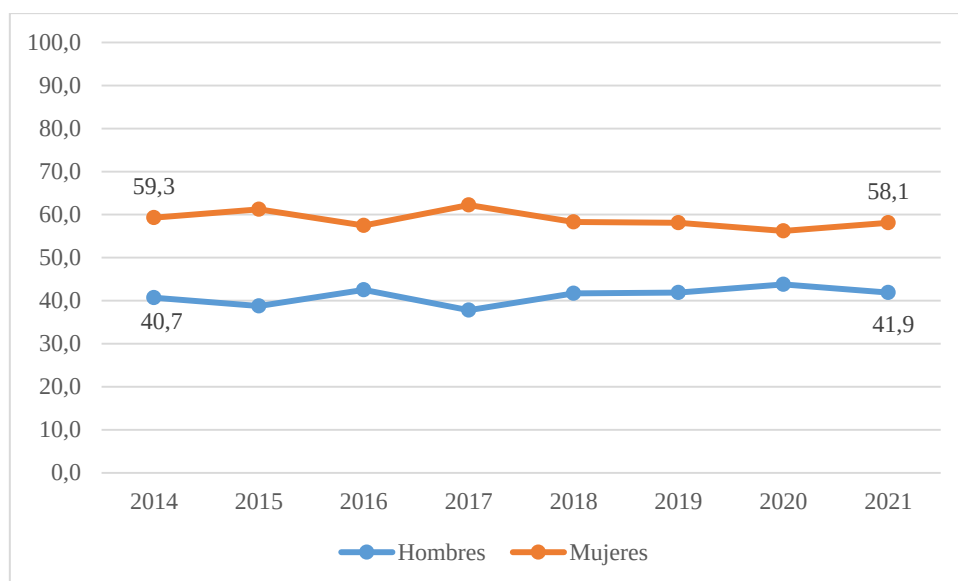


Figura 33. Ingresos a Facultad de Información y Comunicación por sexo 2014-2021

La Facultad de Ciencias Económicas y Administración es uno de los servicios en donde existe una participación muy similar de varones y mujeres, aunque éstas predominan en las inscripciones de todo el período. El valor más bajo fue en 2005, donde representaron al 53,7% de las inscripciones, y el máximo fue en el 2001, con el 59,3%.

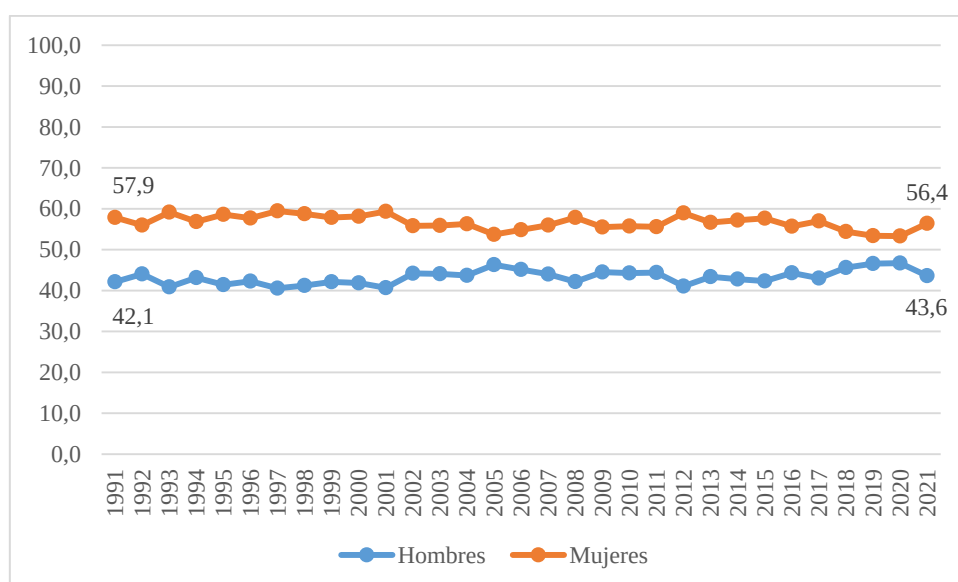


Figura 34. Ingresos a Facultad de Ciencias Económicas y Administración por sexo 1991-2021

El último servicio dentro de esta macro área es la Escuela Universitaria de Música. Este es un caso particular, ya que es el único servicio del área social y artística donde tiene un predominio de inscripciones de varones. A excepción de los años 1995 y 1996, en todo el período los varones son mayoría en las inscripciones. El pico más alto fue en 2021, donde los varones representaron al 81,7% de los/as estudiantes que se anotaron ese año.

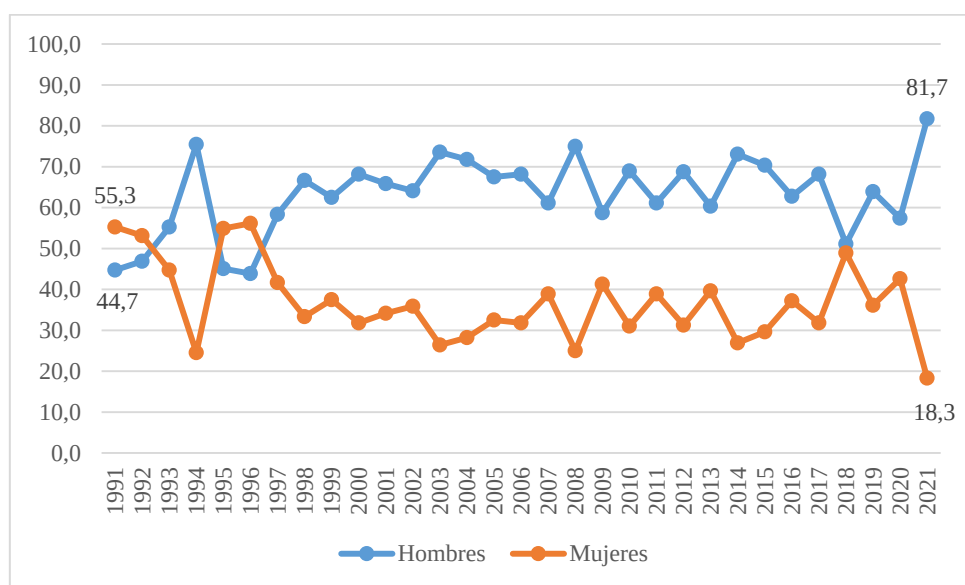


Figura 35. Ingresos a Escuela Universitaria de Música por sexo 1991-2021

El análisis de los datos de ingreso a los servicios de la Universidad de la República permite visualizar algunas situaciones diferenciales entre varones y mujeres. Para el caso de las mujeres, existen ausencias muy marcadas en algunos servicios. El caso más claro es el que se presenta en el área de Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat. Allí, las mujeres se encuentran sumamente sub-representadas en la Facultad de Ingeniería (23,7% de los ingresos en 2021) y la Facultad de Agronomía (35,7% de los ingresos en 2021) Otros servicios en donde las mujeres están muy por debajo del promedio de ingresos a la UdelAR son el Instituto Superior de Educación Física en el área de la Salud (37,4% de los ingresos de 2021), y la Escuela Universitaria de Música en el área Social y artística (18,3% de los ingresos de 2021)

También existen situaciones complejas para los varones en algunos servicios que se encuentran altamente feminizados. El caso más claro refiere al área de la Salud, y, especialmente a la Escuela de Parteras, único servicio que tuvo por 15 años solamente estudiantes mujeres. En los últimos registros de este servicio solamente el 8,9% de los inscriptos son varones. Dentro de esta misma área se encuentra el caso de la Facultad de Odontología, donde los varones representan al 19,8% de los ingresos de 2021. También un caso donde hay muy pocos estudiantes varones es la Facultad de Enfermería, donde los varones representan al 22,3% de los ingresos del año 2021.

A lo largo del análisis aparecen algunos casos interesantes, especialmente en lo que refiere a incrementos en la inscripción de varones en servicios históricamente feminizados, como lo es la Facultad de Enfermería y la Escuela de Nutrición y Dietética.

A continuación se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado a partir de las entrevistas a estudiantes universitarios de los servicios seleccionados.

VIII. La palabra de los/as estudiantes en torno a su elección de carrera en la Udelar

Este capítulo tiene por cometido dar cuenta de los hallazgos que surgieron a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los/as estudiantes. Como se mencionó anteriormente, se realizaron 36 entrevistas a estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, y Facultad de Odontología. El objetivo de la aplicación de esta técnica fue indagar acerca de los procesos de decisión por los que transitaron los/as estudiantes hasta llegar al momento de la inscripción, y conocer algunas de sus experiencias al llegar a la Udelar. Este último aspecto estaba orientado a conocer, principalmente, cómo se sentían las mujeres que estudian en centros masculinizados, y los varones que estudian en centros feminizados.

En este contexto, surgieron algunos temas que no estaban previstos en la pauta original de la entrevista, y que refieren a la experiencia de llegar a una nueva institución educativa, y en el caso de varios estudiantes del interior, el mudarse a la capital del país. Los/as estudiantes destacan tres elementos principales: 1) el llegar a espacios masificados, especialmente en FING y FCEA, ya que en FO se mantienen grupos más pequeños, 2) la diferencia en cuanto a la visión que tenían de sí mismos en cuanto a su capacidad y lo que ahora perciben, especialmente en torno a los tiempos que deben dedicar a estudiar y los resultados obtenidos y 3) el inicio de una vida independiente y lejana de su familia en el caso de los/as estudiantes del interior del país que debieron instalarse en Montevideo.

En relación al primer aspecto, el llegar a la Udelar, implica, tanto para los/as estudiantes de FING como de FCEA un gran desafío. Muchos viven con sorpresa y dificultad el anonimato entre tantas personas, además de las complicaciones para poder acceder a un buen lugar dentro del salón de clases.

sos un número más. A la primer, segunda semana ya quería irme, jaja! Pero ta, tuve que empezar clases particulares para darle como un apoyo. (...) Conocí un poco más lo que es estar en facultad, igual me estoy adaptando todavía. Tenés que estar sola, porque no tener una referencia, una guía que conociera acá adentro...era...fue bastante duro. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Al principio fue como raro, te sentís perdido en un lugar tan grande, y con tanta gente. Ya de una, la primer clase que tuve, era un salón con 400 personas más, jaja! Y todo lleno de gente, por todos lados, pero como que estaba entusiasmada. (Entrevista 15, mujer, FING)

y después vas ahí y sos un número más ponele, y ta, y también eso que era un bodrio de ir a la clase, y ponele, el primer semestre fue caótico, porque tenías que llegar tipo antes, tipo mucho antes porque te quedabas sin lugar, eran clases masivas. (Entrevista 35, varón, FING)

En relación a este tema, los/as estudiantes relatan algunas experiencias que vivieron en torno a las dificultades para poder acceder a un buen lugar dentro del salón de clases.

El primero de marzo, venís a las 5 de la mañana y hay gente que está en la puerta esperando que abra, y empieza a las 8. En el primer mes, esos 500 adentro en el salón, más 100 parados en los corredores y en la puerta afuera. Después se empieza a desgastar, se desliga un montón de gente (Entrevista 2, varón, FCEA)

En el primer semestre pasó que pusieron barreras, y que no se podía entrar hasta determinado horario, media hora antes, y siempre hacías tremendas colas, y ta, eso generó problemas, y ahora abrieron y podés venir a la hora que quieras (Entrevista 3, varón, FING)

De igual manera cuando llegué acá me asusté, porque había un montón de cosas que hacían que no....parecían animales. No sé si te contaron, las primeras clases de física, que eran a las 8, que son las clases que todo el mundo agarra, de mañana, para no tener de noche o a la tarde. La facultad se limpian los salones a la mañana, entonces ponían una cuerda en el hall, ahí abajo, y vos no podías pasar hasta 7.45 porque estaban limpiando. Entonces, una vez que eran las 7.45, no es que venía alguien a retirar la cuerda, los alumnos pasaban por arriba de la cuerda y salían corriendo a subir 3 pisos para agarrar un banco. Entonces yo tipo, a mí me lo habían contado, pero yo nunca lo había hecho, tipo, llegaba un poquito más tarde y me guardaban el lugar. Pero una vez lo tuve que hacer, y fue....tipo que te pasaban por arriba básicamente, para agarrar un banco. Es como para estar en un buen lugar que puedas ver, que puedas entender, tipo al profesor, y ver lo que escribe. (Entrevista 16, mujer, FING)

Esto que se vive en la FING y en FCEA es muy diferente a la experiencia de quienes estudian en la Facultad de Odontología, dado que en este servicio ingresan unos 300 estudiantes por año, y hay varios grupos, por lo cual el número de estudiantes ronda los 30-40 alumnos por clase. Eso permite generar otro tipo de vínculos, más similares a lo que era la educación media.

Yo siempre sentí como que pasé del liceo a otro liceo, porque las clases...nos sobran sillas, tenemos aire acondicionado, tenemos....las clases son de este tamaño, suponte

(muestra con los brazos el tamaño del living de su casa, que es mediano) *porque somos tan poquitos...Y son como personalizadas las clases, los teóricos. Tenés una duda e interrumpís la clase, como si fuera el liceo, tal cual, porque somos tan poquitos...Eso de que se pelean para entra en otras facultades, eso nunca lo vi. (Entrevista 19, mujer, FO)*

Aparte mi facultad, en mi clase como éramos todos nuevos, estábamos todos en la misma, no era que, que se armaban grupos y te dejaban de lado, siempre eran todos unidos así, supongo que debe ser algo medio general en la facultad, porque al ser pocos también. Yo tengo una amiga en medicina, que hay tantos estudiantes que no tenés tiempo de conocer a alguien y hacerte amigos, aparte todos varían, tipo, varían, los horarios, las clases, estás ahí más solo. (Entrevista 33, varón, FO)

Un segundo aspecto que aparece en las entrevistas tiene que ver con la diferencia en cuanto a la visión que tenían de sí mismos en cuanto a su capacidad y lo que ahora perciben, especialmente en torno a los tiempos que deben dedicar a estudiar y que ello no siempre redundaba en buenos resultados. Varios estudiantes que dedicaban poco tiempo al estudio en educación media, y eso les resultaba suficiente para tener buenos resultados, notan ahora que necesitan estudiar más, siendo que también perciben una mayor dificultad en el nivel de las clases y textos que deben leer. Esto aparece de manera muy clara en los/as estudiantes de la Facultad de Ingeniería.

cuando vine acá, es tipo...me está costando muchísimo, porque ta, es una facultad difícil. (Entrevista 21, varón, FING)

Me hizo ver muchas cosas la facultad de ingeniería este año, que no era nada fácil, que las metodologías son diferentes de estudio. (...) El primer semestre fue catastrófico para mí. No catastrófico, pero no bueno, en comparación con cómo me venía desempeñando yo en el liceo. (...) lo que cambió fue mi intensidad de estudio, porque hay que estudiar mucho más, tuve que...que....que....entender mucha más información de la que aprendí en dos años de liceo, es como más, mucho más que tenés que saber (Entrevista 17, varón, FING)

Tenés que estar a full estudiado, porque no te da. Tipo, había un fin de semana que podés estar tirado, haciendo nada, ahora no, tenés que estar, pasar estudiando, es de terror, jaja! Y también el hecho de que no tenés vacaciones. Vacaciones de setiembre no existen, de julio si pasas los exámenes del primer semestre, sino te pasas estudiando para los exámenes, no, no. Ahora para el verano lo mismo. Es un ciclo sin fin, entonces ta. (Entrevista 16, mujer, FING)

Después ta, empecé a ver lo que eran los parciales y todo eso. El primer semestre que fue el anterior para mí, se me complicó porque llegué a un nivel de estrés bastante alto, eh...empezó a bajarme la presión, me desmayé en un ómnibus, jaja! Y ta, entonces ahí fue que tuve que aflojar. (...) Yo iba a la psicóloga y me decía que le tenía que aflojar, porque iba a terminar mal, y ta. Le aflojé después de que me pasó algo, jaja! (Entrevista 15, mujer, FING)

Por último, aparecen los relatos de los/as estudiantes del interior del país, que además de iniciar una carrera en la Udelar, inician su vida independiente. Esto aparece más marcado en

el caso de las estudiantes mujeres, donde se hace énfasis en la falta de los padres y las nuevas obligaciones a las que tienen que enfrentarse.

Al principio me re costó, porque ta, tenía que adaptarme a la ciudad, a la facultad, a vivir sola (Entrevista 26, mujer, FCEA)

fue difícil en el sentido de que estaba sola, digamos, en el sentido de que no estaba mamá, papá, para hacerme de comer, y ta (Entrevista 20, mujer, FO)

El momento de irme lo recuerdo patente, vos no sabes lo que era yo en la terminal, yéndome, un mar de lágrimas, toda mi familia, porque soy muy unida con mi familia, eh...todos mis primos. Cuesta. Cuesta mucho. Y cuesta porque sabes que es una etapa de tu vida que se cierra. Cuesta porque no va a ser lo mismo (...) Pasar de venir acá a un liceo donde todo el mundo se conoce a pasar a una facultad donde no te dirigen la palabra, no te conoce nadie. (...) Vos sabes que más allá, el tema del desapego es lo más importante, y es lo...es lo que más te choca. A mi entender. No es tanto el cambio de facultad y de liceo...es, el estar lejos de tu familia, y el empezar a ver de que en realidad ya sos vos contra el mundo. Es como que ya no estás mami papi para que te ayuden, ya es otra cosa. Eso es lo que más me costó. Y sos chica, ¡¡ vos estás pasando a la vida adulta a los 18 años!! Una persona común en Montevideo, no se va de su casa hasta recibido quizás, entiende? entonces es complicado, y ta, también cocinarte, y que...la famosa encomienda que llega cada mes que es lo más, y pagar las cuentas. Yo nunca había ido a pagar la UTE y hoy en día me tengo que dedicar a pagar las cuentas del apartamento, y eso como que viene una responsabilidad que te ayuda a convertirte en adulto, y te forma en ese....te forma personalmente, la limpieza sin duda alguna. Ahí

te das cuenta si no sos vos, no está mami para recogerte la ropa del baño, jaja, que en un momento era que dejabas todo tirado y era mamá atrás recogiendo, y qué valor le agarrás a las madres después, jajaja! porque claro, ahora sos vos, si vos no lo haces, no lo hace nadie, entonces tenés que hacerlo te obligas. Y te lavas el plato, cocinas, y te lavas, porque si no nadie lo hace, jaja! (Entrevista 36, mujer, FCEA)

A partir de estos relatos se observan algunas de las diferencias que los/as estudiantes comienzan a percibir con el ingreso a la Udelar. Desde llegar mucho tiempo antes de que comience una clase en Facultad de Ingeniería y Facultad de Ciencias Económicas y Administración para poder acceder a un asiento, hasta percibir lo que implica estar ahora en un nuevo nivel de la educación formal en relación a tiempos y dificultad. Tanto varones como mujeres señalan el cambio que es llegar a la universidad en lo que refiere al uso del tiempo y la necesidad de estudiar constantemente. Este proceso de llegada y adaptación se complejiza aún más para quienes se mudan desde el interior del país, siendo especialmente las mujeres las que lo sufren más, sobre todo por lo que implica alejarse de sus familias e ingresar a una vida adulta cargada de responsabilidades.

VIII.1. Factores socioculturales en la elección de carrera

De acuerdo a la bibliografía presentada en los primeros capítulos de este trabajo, existen una serie de factores socioculturales que inciden al momento de la elección de la carrera. Se presentarán a continuación elementos como la influencia de familiares, docentes y grupo de pares, así como de los roles y estereotipos de género presentes en nuestra sociedad que se abordaron durante las entrevistas.

VIII.1.1. Influencia y opinión de los padres

La familia es el primer espacio de contacto que tiene el niño cuando nace, siendo entonces su primer agente socializador. Si bien a lo largo de la vida van teniendo lugar nuevos agentes y espacios de socialización, la familia se mantiene como un grupo de referencia para los jóvenes al momento de la elección de una carrera. De acuerdo a lo encontrado en el análisis de las entrevistas realizadas a los/as estudiantes, se observan diversos tipos de vínculos y afectaciones: 1) estudiantes que son la primera generación de su familia en llegar a la universidad, 2) estudiantes que eligen carreras que continúan los modelos presentes en la familia 3) estudiantes que atienden las recomendaciones de su familia y 4) estudiantes que buscan hacer algo distinto para diferenciarse de sus padres.

Al momento de seleccionar los casos a entrevistar, a través de un muestreo teórico, se consideró que la mitad de ellos fueran de estudiantes que son los primeros en sus familias en llegar a la Udelar, en el entendido de que esto puede mostrarnos diferencias con quienes ya tienen historias previas familiares en esta casa de estudios, y también a nivel profesional. Efectivamente se encontraron algunas cuestiones interesantes en este sentido. Lo que más llama la atención, y muestra una diferencia con quienes tienen antecedentes en Udelar, es el apoyo incondicional de los padres para quienes son primera generación. En este sentido, aparece el deseo de que los hijos estudien, que hagan algo que les guste, que lleguen a tener una formación, una preparación para el mundo laboral.

Ellos como que yo hiciera lo que quisiera, como que mucho no se metían. Tenía libertad, que sé que hay gente que no la tiene...pero ellos no, les daba igual la carrera que hiciera, mientras yo siguiera estudiando, ta. Que estudiara sí, pero lo que quisiera.
(Entrevista 11, mujer, FCEA)

Nada, me apoyaron desde el primer momento. Yo me quería venir a Montevideo antes de terminar el liceo, quería terminarlo acá, eh...no, me dijeron no, terminá el liceo, terminá el estudio, después sí, si quieres venir, venite, luchamos (Entrevista 14, varón, FCEA)

Nunca me influenciaron en nada, en decir, ahh...tenés que hacer tal carrera, tenés que hacer, no se...no. Creo que todas las cosas que decidí, como entrar al liceo militar, elegir la orientación, y bueno, venir a la facultad de ingeniería, siempre las elegí yo. Y bueno, ta, mis padres digamos que más que contentos, porque digamos que la única mentalidad que ellos tienen, que ellos quieren que yo tenga es la del estudio. Que yo siga, que siga adelante, y que estudie para formarme y tener un futuro prometedor (Entrevista 7, mujer, FING)

En varios/as entrevistados/as con padres no universitarios aparece la cuestión del orgullo. Los/as estudiantes sienten que son orgullo de la familia por haber llegado a la universidad y pensar en recibirse algún día de la carrera elegida.

Ah...mi madre me dijo que me apoyaba obviamente, toda mi familia, también. Súper orgullosos de mí (Entrevista 9, mujer, FO)

soy el orgullo de ellos, jaja! Ninguno de los dos terminó ciclo básico, eh...porque fueron padres jóvenes. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Estos estudiantes, cuyos padres no alcanzaron la educación universitaria plantean que en muchas oportunidades no son entendidos por el tiempo que deben dedicar a estudiar. La falta

de experiencia de sus padres en el ámbito universitario resulta notoria y es mencionada como una dificultad por parte de dichos/as entrevistados/as.

La verdad es que yo siento el apoyo, que me preguntan, cómo te fue, los parciales, aunque no entienden mucho. Hay una parte que no entienden mucho, que, viste, todo el tiempo te preguntan, ¿y cuánto te queda? Y bueno...lo que pasa....viste....No entienden mucho la modalidad en el sentido, en el liceo comprendían más la situación. (Entrevista 5, mujer, FCEA)

Es complicado porque a veces como que no te entienden el tiempo que necesitas dedicarle a la facultad, eh...a veces como que te preguntan, te tratan de exagerada, porque...yo admito que soy como muy obsesiva, no sé, como que necesito estar estudiando todo el día a veces para no estresarme mismo. Y a veces mis padres piensan que soy exagerada por hacer eso y todo, pero para mí es lo que tengo que hacer, porque si no sé que no me va a ir bien. (...) ellos pensaban que yo me encerraba...no se...a mirar el techo, jaja. No me creían que estudiaba. Ahora como que ta, se acostumbraron más, y todo eso, pero...pero costó. (Entrevista 15, mujer, FING)

En varios casos de padres que no tienen estudios en la Udelar, el factor económico aparece presente como una dificultad, aunque no un impedimento, para que sus hijos puedan estudiar la carrera que desean. Esto se percibe especialmente en el caso de quienes optaron por la carrera de Doctor en Odontología. Esta formación requiere de compra de materiales e instrumentos de alto costo, y es vivido en estas familias como un gran esfuerzo.

les gustaba la idea de que estudie, no muy convencidos de que estudie Odontología por el tema plata, la primera expresión fue: ¡¡¡Odontología!!!! ¡¡¿¿¿No tuviste otra opción??!! (...) El comentario de mi familia era el costo, pero nunca me dijeron, no me lo prohibieron jamás, no porque eso es muy caro, elegí otra cosa. Si es lo que te gusta, vamos a hacer lo posible, a ayudarte todos como podamos. (Entrevista 20, mujer, FO)

siempre me apoyaron en lo que yo quería hacer, si iba a hacer Medicina ta, sino todo bien. Si quería Odontología todo bien, ya implica otras cosas, pero bué...jaja! O sea, ellos habían ahorrado, porque yo les avisé más o menos que quería hacer algo así en 5to de liceo, ya lo iba viendo. Entonces ahorraron un poco, ya se lo veían venir, jaja! Y...yo también antes hacía inglés, entonces al dejar de hacer inglés, eso que pagaba de inglés lo gasto en la facultad digamos. Siempre me apoyaron. (Entrevista 19, mujer, FO)

Si, ella siempre me dice que estudie, que si no voy a estar en la lona. Y ta, me ayudó cuando pudo, el primer año cuando vine para acá me ayudó, me pagó un par de meses la residencia cuando yo me vine, y ta, que eso era una banda de plata. Y yo busqué laburo, y ahí empecé a pagar yo, y la ayudé a ella, y ta, y ahora este año me va a ayudar a comprar cosas para la facultad porque es caro todo. (Entrevista 23, varón, FO)

Ellos están re contentos, re contentos y re felices. (...) Siempre estuvieron ahí al firme con eso, con mi decisión. En base de que también sabían de que es una carrera bastante cara. Sabes que si venís de una familia, digo, te moves con lo que hay, vamos a decir, generalmente tendes a decir bueno, ta, no lo puedo hacer, o voy a intentar hacer otra

cosa que sea más económica, en fin. Pero no, en ese sentido siempre me apoyaron.
(Entrevista 31, varón, FO)

Un segundo tipo de vinculación entre los/as estudiantes y sus padres es aquel en donde se eligen carreras que continúan los modelos presentes en la familia, principalmente en una misma área disciplinar, por ejemplo alguna formación en Ingeniería, o alguna de las tres carreras que ofrece la Facultad de Odontología.

en particular mi padre es Ingeniero, supongo que me ayudaba un poco, entonces como me iba bien, estaba contento, y dije, ta, lo mío es eso, esteee....pero...pero sí, un poco de lo que hablábamos al principio, el hecho de que mi padre sea Ingeniero y que todos los amigos de mi padre formen parte de la facultad, hay muchos que son profesores y eso...entonces yo que sé, en las reuniones y eso se hablaba del tema y eso, entonces como que fue algo que siempre lo fui encaminando en ese rumbo (Entrevista 21, varón, FING)

yo tengo un tío que es odontólogo, y...siempre me llamó la atención. Es el clásico, siempre me llamó la atención, jaja! Siempre quise, jaja! (Entrevista 24, mujer, FO)

Él estudiaba Odontología. Mi mamá también estudió acá, Laboratorista. (...) Mi padre tiene su consultorio aparte, mi madre en casa. (...) me tiran tipo piques, mi padre, con los profesores, o algo de eso. No sé...Como...tipo, cómo actuar frente a un profesor, porque sino capaz que te fichan y...jaja! (Entrevista 25, varón, FO)

Un poco la elección de la carrera fue por, por guiarme también por mi madre que es odontóloga, y ta, como que siempre, yo le veía una salida por ahí, de forma laboral, porque podía estar trabajando de eso. (Entrevista 29, varón, FO)

Y después, aparte en esa etapa de la vida los novios empiezan a influir mucho en mi decisión, jaja! Conocí a un odontólogo, me casé con él...aparte de esto, mi padre es odontólogo, mi hermana es odontóloga, mi suegra era odontóloga, que vengo de ahí, mi cuñada es odontóloga, o sea que todos son odontólogos menos mi madre, jaja! Es lo que tenía que hacer, estaba ahí. (Entrevista 30, mujer, FO)

En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración lo que se observa, en los casos en que aparecen este tipo de vínculos, es la referencia a algún otro familiar, pero no directamente el padre o la madre.

y tengo un tío que es Contador, y él me invitó a ir a su escritorio, y yo estuve, un verano allá, que iba 2 horas por día, y me explicaba, me enseñaba, y hacía algunas cosas, ayudando, y ta, y me encantó. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

mi tío es Contador, entonces es una de las cosas que también veía, también me interesa (...) me arrancó diciendo, ah, me gustaba que hicieras eso. (Entrevista 18, varón, FCEA)

A veces las experiencias de padres u otros familiares hacen cuestionar la decisión de los/as estudiantes, sobre todo desde la mirada adulta. Este es el caso de un estudiante, que tenía

un familiar cercano que había hecho la misma carrera había tardado mucho más tiempo del que establece el plan de estudio como esperado.

mi tío, el hermano de mi padre, ¡le llevó 10 años! Y estamos hablando de que son 5 años y un semestre 11. Entonces como que ellos piensan...o de repente pueden llegar a pensar de que yo no lo voy a hacer en tiempo y forma, pero ta, eso es relativo, está en la cabeza de cada uno, cada uno viene con, con ciertas expectativas, con la mirada puesta en un punto, que vos venís a estudiar. Su preocupación era...me va a tener 10 años estudiando, en la capital, manteniéndola, jaja. Me dijeron que era una locura, no entendían por qué lo había elegido, ¿por qué lo elegiste? ¿Porque tu tío lo hizo?
(Entrevista 24, mujer, FO)

Un tercer tipo de estudiantes son aquellos que atienden las recomendaciones de su familia. En algunos casos estas recomendaciones refieren a sugerencias en busca de la superación y desarrollo profesional, para poder estudiar cuando los padres no tuvieron esa posibilidad.

La verdad que bien, la verdad que lo bueno de mis padres es que siempre tipo me dieron la posibilidad de estudiar (...) aprovecharé que nosotros trabajamos, aprovecharé a estudiar, y siempre me dieron esa (...) Viste que a veces pasa que tenés padres ingenieros y decís, voy a ser ingeniero. Yo jodía con papá con el tema del almacén, y él siempre me dijo, no, no, yo este trabajo no lo quiero para vos, onda que por ese lado, como que no le gustaba. (...) Siempre fueron del lado, hace lo que te gusta, no, hace tal cosa, porque con eso te va a ir bien, sino que era por ese lado, algo que me gustara
(Entrevista 24, varón, FING)

En otros casos la familia influye marcando un camino, en donde no es posible imaginar un futuro en donde no esté presente el hacer una carrera universitaria.

Desde chica, era tipo ta, vos vas a ser algo, vas a llegar a la facultad. Era como que, a mí nunca se me ocurrió otra cosa, y me resulta raro cuando hay gente que termina el liceo y no va a la facultad. O sea, lo entiendo perfectamente, pero igual me resulta raro por cómo me criaron (Entrevista 4, mujer, FING)

En otros casos, los comentarios refieren a una guía u orientación más dirigida, marcando preferencias por unas áreas y no otras, aspecto que se observa principalmente en caso de las estudiantes mujeres.

ellos querían que yo estudiara algo relacionado con la administración, eso es lo que ellos querían A mí me daba igual lo que ellos querían, el tema es que justo me gustaba eso, jaja! Parece que lo hice porque mis padres quisieron, pero en realidad no. (Entrevista 6, mujer, FCEA)

por un tema de que yo siempre fui de que me gustara la tecnología, me daba curiosidad todo lo que tuviera que ver con la tecnología, entonces siempre desde que soy chica me dijeron para ser ingeniera en sistemas, y yo decía que iba a ser veterinaria, jaja! De repente llegué a 5to, me anoté a biológico, y en el verano dije, me voy a cambiar a científico, jaja! Y ahí empecé. Pero ta...ellos siempre me dijeron, yo a vos no te veo como veterinaria, porque, por más que me encantan los animales, tengo pasión, no, operarlos, y esas cosas, no es lo mío. (Entrevista 15, mujer, FING)

siempre me gustó la docencia, y se lo dije, le conté a mi padre, tipo la docencia no sé qué, y me dijo sí, pero el tema es que no es una carrera, no sé si no te gustaría tomártelo por otro lado, hacer una licenciatura, y después ser profesora de eso, y dije ah, bueno, podría estar bueno, ser profesora de la universidad, y empecé a buscar, y las licenciaturas tipo en física y eso, no sé, era como demasiado teórico, en facultad de ciencias, pero como que no encontraba un punto medio, o era muy teórico o era muy práctico, y encontré la ingeniería mecánica (Entrevista 4, mujer, FING)

Por último, se encontraron estudiantes que con su elección de carrera buscaban hacer algo distinto a lo que habían elegido sus padres, justamente para marcar una diferencia. Esto se ve en algunos casos de la FCEA y FO, pero no en FING.

Capaz que no quería hacer ninguna de las carreras que mis padres hicieron, para no hacer lo que ellos hacían, otra cosa. (Entrevista 13, varón, FCEA)

Además también por un tema no sé si es de....de superación de uno...yo dije, quiero hacer algo distinto de lo que hacen en mi casa. (Entrevista 18, varón, FCEA)

Yo hice, mi padre me dijo, a ver al principio cuando yo salí quería hacer de todo, de hecho me anoté en Sociología, me gustaba lo que es la Psicología social, y todo eso, y también Psicología me gustaba, y me dijo, eso no es una carrera (...) De hecho, creo que por eso elegí hacer gastronomía y la EDA, era tipo, maneja, no sé, vas a tener esta hija, ya está, mala suerte, claro. (Entrevista 30, mujer, FO)

El apoyo incondicional y el orgullo de los padres y madres se destaca entre las afirmaciones que realizan los/as estudiantes que son primera generación en la Udelar. Junto con esto aparece también el esfuerzo que las familias hacen para financiar los estudios, especialmente en el caso de la Facultad de Odontología, que tiene altos costos en materiales para las prácticas. Como aspecto negativo que mencionan es la falta de comprensión, ya que al no haber transitado por la universidad, a veces a los padres les resulta un tanto complejo entender las horas de estudio que se hacen necesarias para acompañar los cursos y rendir las pruebas.

De los/as estudiantes entrevistados que asisten a Facultad de Ingeniería y Odontología, aparecieron varios casos en donde se ha elegido esa opción de carrera por tener padres con dichas profesiones. Esto no ocurre para los/as estudiantes entrevistados de Facultad de Ciencias Económicas y Administración, en donde si aparece alguna referencia a la familia, es en relación a otros allegados, pero no sus padres.

Por otro lado aparecen casos en donde lo que los/as estudiantes buscan es algo totalmente diferente a lo de sus padres, siendo más claro entre quienes estudian en FCEA y FO.

Algo muy interesante se da entre quienes atienden las recomendaciones de sus padres. En algunos casos el estudiar una carrera aparece como una posibilidad de superarse, sobre todo en el caso de quienes son primera generación en Udelar; y en otros, casi como una obligación, un deber ser, y hasta qué deber ser, especialmente entre estudiantes mujeres y quienes tienen padres profesionales.

VIII.1.2. Influencia y opinión de otros familiares

Durante el proceso de decisión, y también en los primeros años de formación, la opinión de otros miembros de la familia, además de los padres, también se hace presente. Aparecen expectativas en cuanto a la carrera a elegir, así como también expectativas de éxito profesional

a futuro y la posibilidad de acceder a beneficios a partir de esa elección. En torno al primer aspecto, aparecen algunos imaginarios sobre las carreras, así como sueños no alcanzados por esos familiares, que ahora, a través de estas nuevas generaciones podrán lograrse.

Y ellos siempre estuvieron en esa, y tampoco hubiera sido muy fácil sacarles la idea de que iban a tener un hijo que iba a ser ingeniero, como que se coparon con la idea, más ellos que yo. Yo estaba oscilando, más o menos seguro, pero...con alguna chance de desviarme. (...) Yo creo que, mi abuela por parte de madre, siempre me dio pa delante, en realidad, era bastante liberal, y me decía que hiciera lo que quisiera mientras fuera feliz y ta....sobre todo... Y mi tía....es la última familiar, nada, como que siempre me dio pa delante, y....ta, como que le re copaba. Ella además era como yo, pero había tomado por Economía, y su segundo hobbie, por decirlo así, era como la ingeniería. Entonces siempre como que me dio pa delante. (...) si hubiera hecho otra cosa bien, capaz que no le hubiera gustado tanto el cambio de ingeniería a artístico, pero supongo que es por los prejuicios que hay sobre esas carreras, o por lo difícil que es ingeniería, ta, esas cosas, pero, no creo que les hubiera caído mal cualquier otro tipo de decisión.
(Entrevista 3, varón, FING)

mis dos tías querían hacer Odontología. Una tía en ese tiempo, hace muchos años, había prueba de ingreso y no la pasó, por eso fue a otra carrera. Y una tía hizo hasta 4to de Odontología, pero dejó, tuvo una hija. (...) Y mis tías que querían estudiar eso, re contentas, era...ahhh...¡¡jella es la que va a terminar!!! Jajaja!!! Después el clásico chiste, ahora me vas a hacer un arreglo, jaja! (Entrevista 19, mujer, FO)

les gustó la idea, que van a ser mis pacientes dicen, jaja! pero, falta, jaja! Sí, ya tengo bastantes primos que, futuros pacientes según ellos, así que, espero (Entrevista 33, varón, FO)

Las opiniones de los familiares también reflejan los estereotipos que existen en torno a las carreras, especialmente en aquellas que son vistas como más difíciles, con buena salida laboral, y masculinizadas.

Pero del lado más de abuelos, tíos, ahí sí, ingeniería es el futuro, es lo que viene, que se sabe que tiene mucho empleo, tiene esto, como que te dan todo lo que a uno le gustaría. Eso es lo que te hacen ver. (Entrevista 17, varón, FING)

en principio ponele cuando yo entré a 5to de liceo, yo en un momento iba por Arquitectura, y en eso de que Arquitectura justo tenía un vecino que se acababa de recibir, y, medio como que ta, sin trabajo y eso, medio no, como que medio me tiró para abajo, fue tipo, chan, qué hago ahora. (...) mi tía a veces jode, vos (...) sos el inteligente de la familia, viste, cosas de esas siempre me tira para adelante, por ese lado también mi tía re buena onda, me da re para adelante, y ta, como que también desde el punto como que respetan, y, y ven el, como que el valor de los que están estudiando ingeniería, como que respetan ese, esa, esa postura, o, como que siempre, re buena onda todos, y siempre preguntan cómo me está yendo (Entrevista 35, varón, FING)

Mi abuela me decía, por qué elegiste eso tan complicado, hace algo más fácil, no sé qué. Porque yo siempre le estaba comentando todas las cosas que tenía que hacer, que siempre estaba estudiando como loca, que nunca paraba, nunca paraba, y siempre me

estaba diciendo. (...) Mi abuela, que es tipo....más antigua, era como que sí....Y muchos decían también que esta era una facultad de hombres, eso lo escuché también, como los comentarios que hacían de eso. (Entrevista 16, mujer, FING)

Además de las opiniones, otros familiares cercanos que tienen experiencia en la Udelar cumplen un rol orientador en cuanto a lo que es la universidad, la oferta educativa, y también en aspectos administrativos.

Yo tengo también a mis hermanos mayores que estudiaron eso, hicieron pasantías, se pueden insertar y eso...Entonces eso me motivó (tiene un hermano hizo la UTU de electrónica y otro la de Administración) (Entrevista 6, varón, FCEA)

Sí, mi primo. Me re-ayudó a decidirme, y me ayudó tipo a anotarme y todo. Es unos años más grandes que yo. Él empezó haciendo facultad de medicina, y ahora está haciendo ingeniería, entonces está...es como más cercano. (...) Me ayudó tipo, me hizo un tour de la facultad, me ayudó más bien por ese lado. Si tengo alguna duda de dónde está tal cosa, o cómo se hace tal cosa le puedo preguntar. Bueno, por ejemplo, yo no me decidía a la carrera, y me dijo, bueno, vení conmigo que te muestro lo de ingeniería de muestra, que son unos tres días que se muestran todos los proyectos. Y me dijo, bueno, te llevo y mirás, así (Entrevista 4, mujer, FING)

Tengo un primo que empezó con Ingeniería Química, y después se cambió a Industrial, que sigue estudiando, y ta, hablé con él. (Entrevista 10, mujer, FING)

Una prima de él (de su hermano por parte de madre) hizo contaduría, y se recibió este año, o el año pasado, incluso fue ella la que más o menos me orientó a qué materias inscribirme y cosas así. Me apoya, me indica cosas así. Yo sabía que ella estudiaba acá, y después fui y le pregunté, porque sabía que se había recibido (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Más que nada alguna duda de administración, o de cómo se maneja, yo que sé. Hace poco, hace un par de meses, eh...fui a dar la primera materia de examen libre, entonces yo agarré y le pregunté, ¿cómo es que se da libre? ¿cuál es la diferencia? ¿se dan otras cosas? ¿el escrito es distinto? ¿cómo es? y me dijo, ta, es lo mismo. La he tenido como para esas preguntas puntuales así de qué se hace acá, o cómo me anoto en tal cosas. (Entrevista 34, varón, FING)

Se observa entonces que los familiares de los/as estudiantes entrevistados/as también opinan sobre las elecciones que ellos toman y, en los casos que tienen experiencia en la Udelar realizan diferentes apoyos. En varios de los relatos aparecen expectativas de esos familiares en cuanto a la opción que elijan, proyectando en ellos sueños que no se han podido cumplir. Este es el caso de familiares que no llegaron a estudiar o a completar una determinada carrera, y desean ahora que el nuevo miembro de la familia sí pueda hacerlo. Un elemento interesante que surgió en algunas entrevistas de los/as estudiantes de la FING muestran los estereotipos que tienen algunos familiares sobre las carreras que se estudian en ese servicio. Según los familiares se trata de carreras difíciles, que seguramente les proporcione un futuro laboral exitoso, y que son carreras en donde predominan los varones.

VIII.1.3. Influencia y opinión del grupo de pares

El grupo de pares es una figura muy relevante en cierta etapa de la vida, la cual generalmente coincide con la decisión de la continuidad educativa y la elección de carrera. Esta figura, que según la bibliografía aparece como fundamental para el proceso de socialización, muchas veces no opera como una guía, sino como un apoyo sea cual sea la decisión que se tome. Encontramos entonces, en las entrevistas realizadas, tres modelos: 1) que refiere a los comentarios sobre la carrera elegida, que por lo general presentan ciertas valoraciones sobre la dificultad o los costos de la opción elegida, 2) en donde se visualizaba al entrevistado en una orientación diferente a la elegida y 3) una en donde hay un apoyo incondicional al par, augurando éxito en lo que sea que se elija para continuar. Este último modelo, en algunas ocasiones, no es excluyente a las dos anteriores. Algunas menciones en torno al primer modelo, especialmente en relación a la dificultad de la carrera elegida, aparecen para la FING y en algún caso para la FCEA.

en el barrio fue como guauuu! Porque todos mis amigos, compañeros, de barrio, que no, no...no llegaron a niveles educativos muy altos, entonces se piensan como que guauuu, Economista, ¿qué es eso? Pero si, es como que les parece algo guauuu! Siempre fue como, dale, vos podés, nunca fue algo, es más, de hecho se ponen contentos cuando salvo. (Entrevista 6, varón, FCEA)

Después, mis compañeros de siempre, me dijeron guauuuu! vas a hacer ingeniería! Yo digo, si, jaja! Pero siempre apoyo, por suerte. (Entrevista 8, mujer, FING)

Que estoy haciendo una carrera muy complicada, jaja!!!! Tipo, le decís a todo el mundo que estás haciendo ingeniería química, y te dicen paaaaa!! Claro, ingeniero químico,

es la carrera más difícil, de las ingenierías que hay. Entonces todo el mundo queda....¿te gusta? Es lo primero que te dicen, jaja! (Entrevista 16, mujer, FING)

Esta esa imagen, ¿no? Pa...te vas a meter en ingeniería, va a ser un huevo. (Entrevista 17, varón, FING)

Estaba sí el de “fa...dónde te vas a meter”, sobre todo los que se fueron a Economía era, fa....vas a hacer Ingeniería, jaja! (Entrevista 21, varón, FING)

Para el caso de las carreras de la Facultad de Odontología aparece puntualmente el tema de los costos, que ya había surgido en lo que refiere a la opinión de los padres y familiares del estudiante.

Mmm....el costo más que nada, ay, no, es re caro! Ese era el comentario de todo el mundo, y que, no sé, te vas a trancar por eso, de que...de que es larga también, viste que ya, 5 años, para muchas personas no, es como una vida estudiando, y no, pero ta, va en cada uno. (Entrevista 20, mujer, FO)

bien. Igual lo que todos siempre me están diciendo, como Odontología es bastante difícil, y ta (Entrevista 33, varón, FO)

En torno al segundo modelo, que refiere a unas expectativas diferentes a lo que fue la opción elegida se presentan a continuación algunos ejemplos:

Ellos me veían re-para letras, tipo...porque a mí me encanta leer, hasta he escrito algunas cosas, nada, pero, me veían más bien para el lado de las letras, pero me terminé tirando para la ingeniería. (Entrevista 4, mujer, FING)

Yo con dos de ellas, que fue con la Arquitecta, que se recibió, que éramos 3 en 6to de Arquitectura, y...ta, cuando terminamos el año, le dije, ta, no, yo no voy a hacer esto, jaja, voy a....y ta, medio como que se lo esperaban, que no hiciera ni diseño de interiores, ni arquitectura, nada. (Entrevista 11, mujer, FCEA)

Por último, el modelo de apoyo incondicional se puede visualizar en las siguientes citas:

También me apoyaron, sí. Siempre me apoyaron todos por suerte. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

Ah, les encanta también. Si. Coincide que tengo una de mis amigas que retomó sus estudios, un año antes que yo, pero retomó también sus estudios, y, están todas contentas. (Entrevista 27, mujer, FCEA)

re bien, ellos están, en realidad les encanta, porque soy el único que justo me fui a la parte de odontología. (Entrevista 31, varón, FO)

Pero en su momento...tengo amigas...que me decía no des para atrás, vos metele que yo sé que vos podés. Tengo otras amigas que me dijeron, vos hace lo que sientas que es mejor para ti. Y tengo otras amigas que no se metieron en realidad en la decisión, pero porque fue algo muy personal, además de nada, me parece. Entonces como que, no

hubo como mucho comentario al respecto, más allá de darme para adelante nomás.

(Entrevista 36, mujer, FCEA)

En relación al grupo de pares también la bibliografía menciona la importancia que tienen como modelos, pudiendo en algunas ocasiones influenciar al momento de elegir y continuar con el mismo grupo en la educación superior.

yo tengo 2 tipos de entornos. Yo los clasifico así. El entorno de la UTU, entonces ta, ellos me dijeron está bien, no les sorprendió tanto, porque es la facultad que íbamos a hacer todos. (Entrevista 6, varón, FCEA)

del último año casi todos nos vinimos para acá, o para privadas, pero también para meterse en Ingeniería, así que, eso no tuve muchos comentarios. (Entrevista 8, mujer, FING)

Yo elegí también porque de Punta del Este nos vinimos como 10, que estábamos haciendo Ingeniería y también me vine, porque los primeros años, así tenía alguien que conocía. (Entrevista 16, mujer, FING)

después ahí el tema de que tenía amigos que sabía que iban a ir para la pública, y dije ta, capaz que la pública no suena nada mal tampoco, es sacarle un peso, un monto de dinero bastante alto por mes a mis padres. (...) Sí, en verdad, tenía tipo, conocía ponele, un gran amigo que también venía del Pío, que fue al Juan conmigo, ta, sabía que ponele él iba a ir, y después tipo, cuando vas, y decís, ¿cómo andas fulano? ¿cómo andas mengano? y estaban todos ahí (Entrevista 35, varón, FING)

Sin embargo, eso no se observa en todos los casos. Varios estudiantes señalan que se decidieron en base a otros elementos que no fueron la opinión de sus amigos o compañeros de clase.

Aparte yo creo que había una gran influencia de que muchos amigos míos iban a hacer artístico, entonces, muchos amigos iban a hacer artístico, y eso fue un gran factor de que casi tomo artístico, más que nada porque ta, me está gustando, y que tengo muchos amigos que se van para ahí, pero, nada, también había algunos que se iban a ingeniería, tampoco fue que me fui solo a ingeniería. Estuve, estoy casi seguro de que estuve anotado en artístico y me cambié. No, no me arrepiento, es más, estoy seguro de que me hubiese arrepentido de haberlo hecho. (Entrevista 34, varón, FING)

Y claro, vos vas como viendo, a ver tus compañeros que van a hacer, y no me guié por eso, porque en realidad, mis dos, los que tengo relación, porque viste que a veces elegís porque bueno, vamos a ir todos acá. No, no, mis amigas hicieron Derecho, y dije no, no, a mí no me va a ir bien en eso, y ta, me tiré para ese lado (Entrevista 5, mujer, FCEA)

no había muchos que querían hacer química. Por eso fue como medio difícil, pero ta, yo dije, voy a hacer lo que me gusta y después veo. Prefiero hacer lo que me gusta que hacer algo que no me gusta, porque lo hacen mis amigos. Pocos vinieron acá, que ninguno hizo Química. (Entrevista 10, mujer, FING)

En relación al grupo de pares podemos ver que en los casos analizados no parece tener una influencia tan marcada como señala la bibliografía utilizada en este trabajo. Es decir, si bien el grupo de pares está presente y comenta sobre las decisiones de los/as entrevistados, ellos/as no se han dejado llevar únicamente por sus comentarios ni han elegido estudiar una carrera porque sus amigos/as van a estudiar eso. Aparecen en entonces otro tipo de comentarios y expresiones en torno a la elección. Se observaron casos en donde los miembros del grupo de pares plantearon, al igual que algunos padres y familiares el tema de los costos o de la dificultad de la carrera elegida, otros en donde la elección fue una sorpresa, porque se creía que iban a elegir otras cosas, pero para la mayor parte de los casos lo que se observa es un gran apoyo a las decisiones tomadas. El grupo de pares no aparece como cuestionador o problematizador de la elección realizada, sino que, más allá de la sorpresa o la valoración en cuanto a la dificultad o los costos, lo que predomina es el apoyo a la decisión tomada.

VIII.1.4. Influencia y opinión de los docentes

De acuerdo a las lecturas especializadas en el tema que fueron presentadas en capítulos anteriores acerca de la influencia de los docentes en el proceso de elección de carrera, se encontraron en el análisis de las entrevistas algunos elementos a destacar. En primer lugar, aparecen figuras referentes de docentes de ciertas áreas de conocimiento similares o cercanas a las que eligió el estudiante para su continuidad educativa. Se trata de docentes que oficiaron como modelos a seguir, buenos profesores desde la perspectiva de sus alumnos, y que aportaron al gusto por cierta área de conocimiento. Esto es visible en entrevistados/as de los tres servicios, tanto varones como mujeres. Sin embargo, es entre los/as estudiantes de la FING donde esto aparece más marcado, especialmente en docentes de Física, Química, Matemáticas e Informática.

en bachillerato tuve un profesor de física muy bueno, que me ayudó a que realmente entendiera y me gustara la física. (...) Todo bachillerato lo tuve en física, siempre el mismo profesor que...eh...tenía sus cualidades, tenía sus particularidades...pero era...era muy divertido, y te hacía la clase muy amena, no sé, a mí me encantaba. Tener clase con él me re-salvó el primer semestre de física, entonces, es como que, no sé, me gusta. (...) yo le dije que estaba considerando, en 4to, que ya había tenido física conmigo, que estaba considerando hacer humanístico, no sé qué, y él, no, no, no, vos tenés que hacer científico, no sé qué. (Entrevista 4, mujer, FING)

Mi profesor de Química de 4to, que era también el sub director también, se llama Coti, bueno, le dicen Coti. Y era un genioooo....Yo lo veía haciendo cosas de Química, y explicándote, la pasión que tenía para explicarte la Química, y a mí....yo digo, quiero ser él, jaja! (Entrevista 8, mujer, FING)

Teníamos en la UTU una materia que se llamaba “Taller”, que dábamos todo lo que era el hardware de la computadora, arreglar y eso, y después ta, según el año era a qué iba orientada la materia, si era a redes informáticas, y eso. Esa profesora, que se llamaba Marta era también Ingeniera y de todo un poco, y era como que sabía un montón de todo, y andaba volando para todo, entonces era como que, quería, quiero llegar a ser como ella. (Entrevista 22, varón, FING)

el tema es que...ya a esa altura más o menos de bachillerato....a ver sí, hay algo que se le parece, y es que había un taller de robótica, de un profesor, que ta, que era el trabajo de él era ese, hacer talleres. Me acuerdo que nos hacía taller de robótica e íbamos a competir lo que se llama SUMO de la facultad de ingeniería, que vos vas con tu robotito

y haces girar. Eso lo hicimos tanto en 5to como en 6to, y ponele que eso fue lo más arrimado a una experiencia cercana a la facultad, o un incentivo a esa facultad, que tuve en secundaria. (Entrevista 34, varón, FING)

Siempre tuve buenos profesores de matemática, muy buena onda, por ejemplo yo no me olvido más el de 2do, Hugo, que era tipo un crack, capaz que eso puede ser que influenció en que me gustara la matemática. (...) Mercedes, también, la de matemática, porque justo tuvimos solo dos de matemática, era uno en 1ero y 3ero, y otro en, pero siempre fueron, tipo, buen, personas buena onda, y capaz que eso también ayudó a elegir, el aspecto de matemático (Entrevista 35, varón, FING)

Entre los/as estudiantes de FCEA se mencionan docentes de Física, Matemáticas, Contabilidad y Administración.

Principalmente me acuerdo de Física, iba, me acuerdo Física de 4to, que era re temprano la clase, y yo iba re emocionada. Me encantaba Física de 4to. Y llevaba el libro, como muy copada....era una cosa...que eran las 7 de la mañana, y yo estaba así esperando al profe, estaba re copada. Después Matemáticas de 5to, me gustó un montón, porque tenía 2 profesoras, y eran muy, creo que una era practicante, no recuerdo bien, pero...era muy dinámica la clase (Entrevista 5, mujer, FCEA)

ahí en 4to, ta en el 1er año de administración, tenía una profesora que era Contadora, justamente, y daba contabilidad, y ella contaba, que...eh...que ta, que estudió, que hizo la carrera, tenía un trabajo que, en el hospital de allá de Artigas, en la parte de Contabilidad, y además que daba clases (...) Bueno, y ahí como ví que eso tenía muchas

matemáticas, tenía muchos números, que era lo que me gustaba, y podía practicar docencia, ta, elegí eso. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

En la UTU tuve un profesor de administración que creo me incentivó más a ir a licenciado. Sé que en la clase de él hacía ejemplos, nos hablaba de su experiencia y a mí me gustó. Trabajaba de eso. (Entrevista 13, varón, FCEA)

En FO la mención que aparece es de una docente de Biología.

Tenía una profesora de biología que siempre me preguntaba ella, siempre me preguntaba, y yo le comentaba, y era de esas personas con las que podés charlar, y estas todo el tiempo hablando y hablando, y, me daba consejos, y demás, y me hablaba mucho con respecto a la facultad de odontología. Ella en realidad creo que no se movía mucho en ese ámbito, pero como que todo el tiempo estaba hablándome y diciéndome cosas positivas de la facultad. Este...y bueno, ta, supongo que dentro de todo ella fue una de las profesoras que creo que, y fue justamente con ella que en realidad, este, ella sacó la idea de ir a una de las facultades, y la de odontología, sabiendo que el único estudiante era yo. Era la profe de 6to de biología. (Entrevista 31, varón, FO)

En segundo lugar aparecen docentes que influyen de manera negativa en el gusto por algunas áreas. Ya sea por la forma en que se abordan los temas o el trato hacia los/as estudiantes, generan rechazo por parte de ellos. Esto sucede en varias áreas de conocimiento, y no solamente en matemáticas.

Por otro lado se encuentran docentes que, con sus actitudes, o por la forma en que se abordaban las clases, o los contenidos, generaron rechazo entre los estudiantes,

influyendo, entre otros factores, en la no elección de una cierta área. (Entrevista 22, varón, FING)

cómo puede ser que un profesor te marque tanto o que te guste o que no te guste, y pila de gente que he hablado acá, con compañeros que no tienen terminado el liceo, te dicen, no, yo odiaba Física, que no sé qué...En realidad capaz que odiabas el profesor, o cómo te la daba (...) (Entrevista 1, varón, FCEA)

La profesora de Contabilidad la detesté, por eso Contabilidad en su momento no me gustaba Detestaba a la profesora, no me caía bien, esas personas que te caen mal, de arranque te caen mal. (Entrevista 18, varón, FCEA)

fuimos a Medicina, y no me gustó. No me gustaba la facultad, no me gustó como nos dieron la charla, nos tiraron para abajo, como que era súper difícil, una cantidad de años...la charla esa no fue motivacional para nada. La profesora me acuerdo que se enojó por eso, porque en lugar de motivarnos nos tiró para atrás. (Entrevista 19, mujer, FO)

Capaz en Matemáticas, por ejemplo, que no me gustaba mucho el profe, y hacía que no me gustara la materia (Entrevista 26, mujer, FCEA)

Si, por ejemplo, en historia, en 1ero de liceo, mi profesora me hizo odiar la historia. Me arrepiento horrible, porque está de más la historia, y te re enriquece, y, yo siempre la evadí, y la política también, y ahora me encanta, y me paso viendo cuestiones de política. Entonces me da mucha bronca porque claro, se ve que tenía que ver con algo

de inmadurez mía, o que ella era de las profesoras más exigentes de todo el liceo.
(Entrevista 30, mujer, FO)

También yo a las de letras las veía como brujas, jaja, no sé. Me asustaban viste, capaz que también era eso. (Entrevista 35, varón, FING)

Por último, aparecen relatos de estudiantes que se sintieron desafiados por sus docentes, que quisieron demostrar su potencial, dar cuenta de que no había límites para estudiar lo que les gustaba, a pesar de tener dificultades. Y junto a esto, casos de docentes que por su modalidad, generaron situaciones polares entre los/as estudiantes a lo largo del curso, pero que luego son destacadas como beneficiosas.

Y vos sabes que llegué a 4to de liceo y tuve un profesor que era un profesor muy desafiante. Me pareció que, profesor de física era. Y era un profesor que claro, fue un trato muy desafiante. El me acuerdo que me vivía llevando a mi extremo, ¿viste? como diciendo...no quizás, ninguneándome o algo así, como diciéndome vos no vas a poder, vos no llegas, no podés, no podés, y yo mientras él me decía eso más me entraba eso de decir, yo puedo. Y me metí en científico por eso. (...) Pero fue por eso, para demostrarle que yo sí podía, para demostrarme a mí misma, más que a él, porque yo a él no lo voy a ver, ¿viste? Me metí en científico, y ahí me di cuenta de que era buena en matemática, pero antes iba a hacer derecho. (Entrevista 36, mujer, FCEA)

Sobre todo en 5to y en 6to, en matemática 2, que era una materia muy difícil, que nos costaba a todos, pero que me abstraigo bastante de lo que yo pensaba que era la matemática, y como que me gustó más (...)a partir de 5to y 6to tuve el mismo profesor

de matemática 2, y al principio nos parecía un profesor bastante exigente y malo, pero nos dimos cuenta de que sí, nos tenemos que soltar, y hacer nosotros también cosas, no solo que nos expliquen todo, y ta, creo que terminamos todos teniendo un buen recuerdo del profesor este, que al principio nos parecía malo. (Entrevista 3, varón, FING)

En 5to...había un profesor que era imposible, jaja! Claro, que lo que daba, a veces te costaba tanto entender, pero ¿viste cuando sentís que esa persona es súper inteligente, pero...a veces no sabe expresar, no sabe enseñar? Pero igualmente me inspiraba mucho, entonces, porque claro, se notaba que sabía mucho. Era un profesor ya mayor, que tenía bastante experiencia (...) Entonces, era bastante complicado para entender algunas cosas, pero nos ayudó pila, nos ayudó pila, y hoy estoy re agradecida (Entrevista 7, mujer, FING)

Luego de la revisión de los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as se puede ver cómo los/as docentes son figuras muy importantes en el proceso de elección de una carrera. Hay docentes que desafían a sus estudiantes, que tienen actitudes controversiales, y otros/as que generan interés y motivación. En esos casos, los estudiantes han valorado a esos/as docentes como parte de la motivación para la elección de una carrera o un área de conocimiento. Por otro lado, se presentaron casos en donde los/as docentes actuaron en sentido contrario, es decir, desmotivando a los/as estudiantes a orientarse por ciertas áreas o disciplinas. Este es un hallazgo importante, ya que se encontró que los/as docentes no son figuras irrelevantes, sino que son uno de los factores clave en el proceso de decisión y de generación del gusto o no, por ciertos espacios de conocimiento.

VIII.1.5. Juegos en la infancia como formadores de vocación y estereotipos de género

En el marco del proceso de socialización, tanto a la interna de la familia, como posteriormente en la escuela y con el grupo de pares, el juego es un elemento central. Como se mencionó anteriormente a partir de la bibliografía seleccionada, en la infancia, muchas veces se van generando vocaciones, las cuales pueden ser influenciadas por el tipo de juegos o juguetes que se ofrecen, así como también por las referencias de los padres y los contextos sociales. A continuación se irán abordando estos aspectos.

En varias de las entrevistas realizadas se observa que de niños, los/as estudiantes jugaban a juegos vinculados a las actividades o intereses de los padres, teniendo estos un rol fundamental en su posterior elección de carrera.

mi vieja laburaba en el Banco de Seguros. Entonces, mi guardería era el Banco de Seguros. Estaba todo el tiempo. Ya tipo cuatro o cinco años ya estás jugando con la maquina del Banco, y ya tener una computadora enfrente, y conocer el ambiente, y ya, que en realidad es el ambiente, como lo más cercano a lo que puede llegar a ser mi formación para el futuro (Entrevista 1, varón, FCEA)

Mi madre sí, tuve un apoyo de mi madre, porque en el jardín, por ejemplo, a mí no me, la profesora, según mi madre, la encargada era, a su criterio, poco exigente. Entonces como que me empezó a...a hacer números ella, lo que creía que me tenía que enseñar, y al ver que yo respondía bien, me enseñaba más y más (Entrevista 6, varón, FCEA)

Sí, por agarrar libros. Ver imágenes. Siempre hubieron manuales, tipo así, básico, con imágenes, con fotos, con cuerpo humano, yo que sé. Suena re de cuentito de escuela, de película, pero es real, o sea, agarraba los libros. Cuenta como que te lo estoy

inventando, pero fue real, yo agarraba los libros de mi madre, que tenían imágenes a colores, y decía, ¿qué es esto? ¿Y esto qué es? Así que fue por ahí. (...) mi padre es Idóneo en farmacia, además de ser Enfermero, él trabajó muchos años en la farmacia del Regimiento de Caballería número....número 3, ¿puede ser? En el cuartel, en Durazno, entonces yo tenía acceso a todo lo que es cajitas de medicamentos, de cosas. Me armaba mi farmacia en el cuarto, eso sí, por ahí puede que sí, que te diga que sí. (...) Jugaba con amigas del barrio, y con papá también. Yo era la farmacéutica, y le pedía que me trajera las cajas, con cajas nada más. Y ahí las tenía, bueno, dame algo para el dolor de panza, y ahí iba yo y le daba cualquier cosa, yo que sé, jaja! (Entrevista 24, mujer, FO)

Ta, mi padre tiene consultorio, entonces me crié adentro del consultorio. Mi madre también, tiene el laboratorio en casa, tipo veía todo, y eso, y ta, era algo que conocía más que la Medicina. (...) yo no fui mucho de jugar...con juguetes y eso (Entrevista 25, varón, FO)

En realidad mi papá también es mecánico dental, y siempre me daba la prótesis y yo le sacaba los dientes, le hacía esas cosas, que, las prótesis que le iban cambiando, le sacaba los dientes, le ponía otros, los pegaba, o cosas así que, bueno. Me gustaba ir al consultorio, con mi madre hablando, jugaba con la jeringa triple, todas esas cosas, creo que fueron (Entrevista 29, varón, FO)

En algunas entrevistas aparecen indicios de la elección de juegos que posteriormente estarían vinculados a la carrera universitaria elegida. Esto se visualiza para todas las carreras, tanto para varones como para mujeres.

Me acuerdo de jugar al banquero, pero jugábamos con unos primos que nos veíamos, no sé, una vez cada dos meses, y nos copábamos (Entrevista 1, varón, FCEA)

Juegos de mesa, el Monopoly. Ya ahí hay una correlación, jajaja! (Entrevista 6, varón, FCEA)

A mí siempre me gustó esa cosa de ver, qué tenían las cosas. Yo siempre, cuando era chiquita, leía los medicamentos, no sé, las cosas que tenían, me re gustaba (...) A mí lo que me encantaba hacer, cuando era chiquita, era que agarraba un...mi mamá me mataba, era horrible...yo agarraba un bowl de casa y empezaba a mezclar todo lo que encontraba en el patio, y decía que era una fórmula de no sé qué cosa, jaja! Siempre hacía eso, y mamá lo odiaba porque después lo tenía que limpiar, jaja! Y ta, eso, era lo único. (Entrevista 8, mujer, FING)

me cuentan que de chico me gustaba tocar botones, todo eso, cualquier cosa. La tele, aparatos de música, todo eso. (Entrevista 17, varón, FING)

Todo el tiempo abría cosas. Autitos que tenía a control remoto los abría, veía los motorcitos y eso (...) Porque la escalera de mi casa tiene una biblioteca, como el laboratorio de Dexter, ¿viste? Entonces, nosotros abríamos la biblioteca y nos metíamos debajo de la escalera y ahí hacíamos. Jugábamos a que era el laboratorio. Teníamos cosas que hacíamos girar, motorcitos, a pila, un motorcito le enchufas dos cables a la pila y gira, ¿viste? Y era guau!! Nosotros vamos a hacer un robot, jaja! Una vez tiraron una batería de auto, la dejaron en el medio de un terreno, y nosotros

agarramos la batería del auto y nos la llevamos porque iba a ser parte de nuestro robot, y no sé qué. Estaba bueno. Eso era con los amigos de la cooperativa. (Entrevista 21, varón, FING)

Siempre jugaba a los doctores, tipo, con mis amigas. Nos juntábamos y siempre jugábamos a los doctores o a la maestra. Maestra a mí no...para ese lado no. Jugábamos a los dentistas también, con palitos, cosas tipo re...jaja! (Entrevista 9, mujer, FO)

Me acuerdo de jugar al Doctor, Dentista no, pero supongo que no tendría para jugar. De Doctor me acuerdo que jugaba. (Entrevista 19, mujer, FO)

Siempre con el tema de salud, que voy a ser Enfermera, que voy a ser Médico (Entrevista 20, mujer, FO)

en realidad tipo en la escuela vendían unos libros de anatomía, me acuerdo, unos rojos, grandes, y ta, yo leía eso y como que me interesaba ¿viste? era, ah, mirá esto, que interesante, y ahí fue que me atrapó por ese lado. Los libros esos eran de Anatomía, eran bastante básicos, te explicaban algunas cosas, y yo quedaba, ah, que interesante. Me lo olvidaba al tiempo igual pero como que me gustaba. Eran de esos que iban a vender a la escuela y eso, y ta. Y se compraba porque viste que antes no era tanto el tema de internet, sino de los libros, el Moñita, todas esas cosas, uno leía todas esas cosas. Mi padre aparte en eso de que era canillita, el todos los escolares tenía, y entonces siempre nos daba abundante, siempre había alguna que otra cosa, y ta. (Entrevista 28, varón, FO)

En la mayor parte de las entrevistas, que coincide con estudiantes jóvenes, no se señalan diferencias en los juegos de acuerdo al género. En los casos en que hay hermanos, niñas y niños jugaban juntos, compartiendo los mismos juguetes.

tenía un hermano, así que jugaba un poco de todo. Siempre eran mis amigas, sus amigos, y jugábamos a lo que sea, desde la maestra hasta el policía, cualquier cosa. No tuve esa infancia de niña, de la cocinita, fue como súper variado. Para mi hermano también. Pasa que nos llevamos tan poca edad que jugábamos a lo mismo, y nos peleábamos bastante, pero jugas a lo mismo. (Entrevista 10, mujer, FING)

Los juegos que teníamos eran más de varón, siempre me gustaron más los juegos de varón, y eso. De hecho jugué al futbol, jugué muchos años en primera división. A lo que tengo todos primos varones, no tenía muchas opciones, era jugar a los autitos, y jugar a los juegos de play de varón, o jugar al futbol, porque si me ponía a jugar a las barbies era jugar yo sola. Entonces era o jugar con ellos, o jugar sola. (...) Yo por suerte no crecí con esos prejuicios. Fijate que jugué al futbol, y jugaba al futbol con 4 años, que...antes no se veía tanto a niñas que estaban jugando al futbol. (Entrevista 11, mujer, FCEA)

Siempre jugaba con las muñecas y yo jugaba con el “Barbo”, jaja! (...) jugaba con ellas. (...) Si se ponían a mirar Patito feo me quedaba también, jaja! Y yo me quedaba mirando. (Entrevista 14, varón, FCEA)

Sin embargo, en las entrevistas que corresponden a generaciones de los más grandes, cercanos a los 50 años de edad, eso no era de esta manera. Sus padres planteaban juegos

diferentes, compraban juguetes distintos, y lo mismo ocurría a la interna del grupo de pares. Si alguno traspasaba esos límites, era señalado de alguna manera.

Jugaba con mis amigos, a la pelota, a lo que se usaba en aquella época, que eran los policías y los ladrones. No se...carreras de chata (...) Generalmente los juegos en aquella época los juegos no eran tan mixtos. Creo que no, que no. Tengo una hermana que es muy cercana a mí, que yo le llevo 2 años, y ella también estaba con sus amigas. Ella estaba con sus amigas allá, y nosotros con mis amigos por este lado (Entrevista 2, varón, FCEA)

Mi familia, de chica, chica, era machista, después se fue transformando, fue cambiando. Pero las mujeres tenías que hacer cosas de mujeres, y los varones cosas de varones. En mi época se dormía la siesta. Mi mamá era muy exigente con los horarios. (...) te hacía dormir la siesta. Y a la hora de la siesta yo tenía que bordar, y mis hermanos podían leer, por lo cual, hicimos algunos intercambios, donde yo los hice bordar, y pude leer algún Robin Hood, alguna cosa de esas. (...) algo que elegía que me gustara, era tejer, que me enseñó mi abuela, y les enseñé a mis hermanos, pero eran las horas de la siesta, era como una complicidad, ¿no? No era que en un momento cualquiera tejían. Era una complicidad, un secreto a la hora de la siesta. Si vos haces esto, yo puedo hacer esto otro. (...) . Yo siempre tengo una anécdota de que mis padres, que íbamos a la playa caminando, afuera, y mi padre, le enseñó a jugar al truco a mis hermanos, era algo de ellos. Yo aprendí a jugar al truco porque estaba escuchando. Pero le enseñó a mis hermanos mayores, y al más chiquito, al que me seguía para abajo, a mí no. (Entrevista 27, mujer, FCEA)

En el caso de los varones aparecen muchas veces referencias a la masculinidad, a características que se asocian generalmente a ellos, y que deciden rescatar al momento de relatar sus juegos de la infancia a pesar de que no fue preguntado.

Yo era de terror. Era muy divertido, pero era de terror. Fa, de terror, no, no. Yo iba a la escuela, me trepaba a un árbol, y me caía. Hacía quilombo, de terror. Me agarraba a las piñas de vez en cuando (Entrevista 1, varón, FCEA)

En realidad era muy peleador de chico (Entrevista 7, varón, FING)

Se observa también el tema de los deportes, los cuales son mencionados principalmente por los varones, siendo además los deportes típicamente masculinos como el fútbol y el basquetbol.

de chico iba a baby futbol, iba a basquetbol (Entrevista 1, varón, FCEA)

futbol, basquetbol que hice toda la vida, más bien como que mis hobbies eran deportes
(Entrevista 3, varón, FCEA)

Practicaba basquetbol, natación cuando era chico Después deje de ir, e hice futbol
(Entrevista 6, varón, FCEA)

Hice variado, probé muchas cosas en mi infancia. Natación, basquetbol, futbol, tenis, judo. Hice de todo, fui cambiando (Entrevista 17, varón, FING)

Me gustaba el deporte, casi todo como a los chiquilines de barrio...jaja...al futbol.

(Entrevista18, varón, FCEA)

Hice basquetbol, también jugué un poco al tenis, atletismo, hacía bastante cosa, en aquel tiempo, jaja! (Entrevista 28, varón, FO)

En el caso de las mujeres que mencionan deportes, aparece el patín y el vóley, tradicionalmente asociados a una práctica femenina, y la natación.

Otro hobby así, patín (Entrevista 5, mujer, FCEA)

Hacia natación, voleibol, siempre me gustó hacer deportes. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

En algunas entrevistas aparece el juego tradicional, asociado a lo típicamente femenino, como el ser maestra, jugar a las muñecas o a cosas vinculadas a las tareas de la casa.

Me gustaba ser maestra, jugar a ser maestra me encantaba, escribir, me gustaba hacer tipo cuentos, me encantaba. (...) me pasaba hablando con los peluches, y jugando con los peluches, pero no me acuerdo así juegos. Me acuerdo simplemente...tengo recuerdos de ser maestra de mi hermano, que es más chico, jaja! Lo obligaba a sentarse, y yo le enseñaba cosas, pobre, jaja! (Entrevista 4, mujer, FING)

me pasaba todo el día haciendo maestra, todo el tiempo. (...) Hacía cuentas...y guardaba en una carpeta como que eran trabajos (...) Y hasta me compraron un

pizarrón, que lo re usaba, estaba re copadísima, claro, porque se ve que me veían.
(Entrevista 5, mujer, FCEA)

Pasaba jugando a las barbies, con mi hermana, toda la vida, nunca jugué a las muñecas, ni nada, siempre con barbies. (...) Siempre me gustó cocinar. Pasaba cocinando y eso, sí. Siempre me gustaba cocinar, invitar a mis abuelos los domingos a casa, todo. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

Vos sabes que tengo un recuerdo de que yo era muy de las cocinitas, y de la casita y esas cosas. (Entrevista 36, mujer, FCEA)

Algunas estudiantes señalan que no se identificaban con lo que tradicionalmente era esperado para una niña, jugando a juegos “de varones” y teniendo una actitud que es denominada por ellas mismas como “machona”

Era más bien compartir la bicicleta, y jugar más bien, juegos tipo....la escondida...juegos así....no...no....no juegos femeninos, no. Pero no era por nada. Yo sí jugaba a los autitos. (Entrevista 5, mujer, FCEA)

Jugaba afuera, a la pelota, a correr. (...) Era re traviesa, hacía cualquier cosa, era como más machona. También de bicicleta, porque la casa de mi abuela estaba acá, y había una bajada, como siempre la bicicleta me encantaba, y salía volando, jaja! Había como una madera, un tronco o algo así, y yo quería pasar con la bici, y me di toda una vuelta, y tengo marcas hasta ahora. Las rodillas las tengo todas lastimadas. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Siempre que iba a la casa de mis primos jugábamos al FIFA, o al GTA, que a mis padres no les gustaba, jaja! Por eso jugaba ahí, en la casa de mis primos. El Conted...ese que es de matar básicamente. Me gustaba esos, pero mis padres nunca en la vida me iban a comprar esos juegos, capaz que el de FIFA sí, pero GTA y esos no, eran prohibidos, jaja! A mis padres no les parecía bien que jugara a eso. (...)Me acuerdo que yo quería un auto a control remoto, y no me lo compraron, jaja! (Entrevista 15, mujer, FING)

yo jugaba con ellos, jugaba al futbol. Les molestaba que jugara al futbol porque dicen que les pegaba muchas patadas. (sobre el juego con 4 hermanos varones) (Entrevista 27, mujer, FCEA)

Con mi hermano jugaba mucho, pero yo jugaba a lo que él jugaba. No tengo como mucha cosa propia. Él jugaba con los muñecos de acción, y hacía bases, y los muñecos peleaban y que se yo, y yo me ponía ahí a hacer las bases con él, y, yo jugaba con el muñequito, y éramos el uno contra el otro. También jugábamos de manos, claramente, o sea, éramos como lucha constante, uno arriba del otro, nunca con fuerza, ¿no? quién le agarra el cachete a quién, y estábamos viste, como con esa. (...) Yo era más varón capaz, jaja, porque él no jugaba conmigo a las muñecas (Entrevista 30, mujer, FO)

En relación a la tecnología y los videojuegos, hay un uso bastante extendido en los/as estudiantes jóvenes. En muchos casos su relación comenzó desde la infancia, con una computadora en el hogar, o con la llegada del Plan Ceibal para quienes estudiaron en centros públicos.

Es que, yo creo que era típico de la generación nuestra ir al club a jugar a la maquinita, al arcade, y, un amigo tiene play, vamos todos a la casa del amigo a jugar al play. Eso de chico, de 9, 10 años. Entonces medio que, estaba más o menos en toda la generación esto de manejar la tecnología, porque nació cuando nosotros estábamos empezando a tener un poco de conciencia de nosotros mismos, entonces todos más o menos lo manejamos ahí. Porque surgió más o menos en un momento, cuando nacía la curiosidad nuestra. (Entrevista 34, varón, FING)

No se observan diferencias significativas en el uso de consolas o tipos de juegos, siendo bastante similar entre estudiantes de diferentes carreras. Lo que sí se observa, en algunos casos, es el uso de la tecnología en programas, aplicaciones o videos con contenidos relacionados con la carrera elegida. Esto se ve más claramente en estudiantes de FCEA y FING.

había una página, que era tipo de cosas matemáticas, de acertijos matemáticos, y yo iba y me encantaba, me encantaba, me encantaba. Sacar las respuestas me encantaba. No me acuerdo el nombre de la página, eran todos ejercicios de matemática y de lógica, ibas haciendo. (Entrevista 4, mujer, FING)

jugaba a Pipo, un juego que se llamaba Pipo, en la computadora, que era como un CD que comprabas. A mí me encantaba jugar con números, y letras. Tenías a Pipo, y te decía las letras, para separar en sílabas, y eso...tenías distintos tipos. Tenías Pipo de gramática, Pipo de Matemática, tenías si...para separar por sílabas, y...y luego el de la Matemática, que era sumas, restas, multiplicaciones, y eso (Entrevista 6, varón, FCEA)

me interesaba hacer cosas, no se....como, a ver...buscar...miraba videos o cosas (...)
También uno ve películas, con parte de científicos, y está muy bueno, jaja! Matemáticos
también...como que te empieza también en ese ámbito la tecnología. ¡A mí me encanta!
Jaja! Toda la parte científica y tecnológica está muy bueno (...) Y con el plan de las
ceibalitas, estaba con los juegos de las ceibalitas. También jugábamos al Scratch, y
bueno, y eso es por el lado de la programación. A mí me encantaba, la tortuguita
también. Y por ese lado, tipo, siempre me tiraba por ese lado, por el lado de las
Matemáticas. (...) juegos de creación, de cosas, tenemos pila de Lego en casa. Es una
parte que le encanta. Tenemos autos de Lego (Entrevista 7, mujer, FING)

Y después había un jueguito en Internet que me gustaba, de mezclar cosas. Era un juego
que tenías que mezclar....no me acuerdo bien qué era, como sustancias así, no sé...y
como que te explotaban algunas. Yo siempre me gustaba que explotaran, jaja!
(Entrevista 8, mujer, FING)

Con la computadora, hasta el día de hoy, para matemática te sirven los videos de
YouTube, jaja! Hasta el día de hoy, pero también la Wikipedia un montón, fue lo que
más usé de chica, pero ta, también había tutoriales ponele que veía de YouTube para
saber, o para historia mismo, que te sirve mucho (Entrevista 15, mujer, FING)

A partir de las experiencias de la infancia de los/as estudiantes entrevistados/as se observa en primer lugar una diferencia generacional. Los/as estudiantes jóvenes afirman haber jugado con todo tipo de juguetes y haber participado de distintos tipos de juegos, no únicamente los que tradicionalmente se asocian a niñas y niños. Por otro lado, el y la entrevistada que tienen más de 50 años sí marcaron explícitamente las pautas de género en relación a los juegos de su

infancia. Debían jugar separados, cada uno a lo que socialmente estaba estipulado según su género.

En términos generales, los/as entrevistados mencionaron juegos o juguetes asociados a las actividades laborales de los padres y madres y a juegos que se acercan al desempeño de la carrera elegida. En este sentido no se observan diferencias entre las entrevistadas mujeres y los entrevistados varones.

Algo interesante que surgió refiere a los énfasis puestos en los relatos de acuerdo al género. Los varones explicitaron sus características más típicas en relación a los juegos, por ejemplo, haciendo mención a peleas, juegos bruscos y la práctica de deportes como el fútbol, basketbol o la natación. En el caso de las mujeres mencionaron predominantemente juegos típicos como las madres, la escuela, la cocina, y en aquellos casos en donde de acuerdo a su percepción se corrían de estos modelos, hablan de sí mismas como “machonas” y justifican por tener hermanos, primos o amigos varones el gusto por esos juegos.

En lo que refiere a la tecnología, para los estudiantes jóvenes, ésta estuvo presente en todos los casos desde la infancia, sin existir grandes diferencias en las plataformas o equipamientos. Lo que surge como destacable es, en varios casos, el uso de juegos relacionados con las carreras que posteriormente eligieron, sobre todo para FCEA y FING.

VIII.1.6. Estereotipos profesionales y estereotipos profesionales de género

En el momento en que un estudiante opta por una carrera, tiene una imagen, un modelo, de cómo es un profesional de esa área. Estos estereotipos, como menciona la bibliografía, algunas veces hacen alejarlos de ciertas profesiones, dado que lo que el estudiante espera, o cómo se visualiza, no se acerca a ese modelo.

Un caso particular que surgió en las entrevistas, refiere a los/as estudiantes de la Facultad de Ingeniería. De las tres facultades elegidas para este trabajo, el tema de los estereotipos aparece más claramente en este servicio.

Hay varios/as entrevistados/as que sostienen que existe este imaginario, esa idea del estudiante de Ingeniería varón, encerrado con una computadora. Algunos sostienen que ese tipo de estudiante existe, pero otros señalan que no todos los/as estudiantes son así, que se trata juntamente de eso, de un estereotipo.

siempre hay una mala imagen ahí del ingeniero (Entrevista 35, varón, FING)

Es un estereotipo, pero ese estereotipo existe, porque hay mucha gente así. Vos te pensas que no, pero lo veo ahí, estos son ingenieros en sistemas, jaja! Porque tienen lentes, barbita, el profesor es así. Pero en realidad los estudiantes somos todos, como si fuera un liceo. No hay como, un rasgo predeterminado ni nada, es una idea. Está esa idea, es una idea que quedó, pero no es tan así. No están solo esos. (Entrevista 17, varón, FING)

Sí, en alguna gente, pero creo que son casos aislados, de esas personas hay en todas las facultades, no creo que, no es como que, pases por acá, y digas, este que está de jogging, seguro se pasa en su casa, haciendo así, no se...y ta, no creo que es algo que sea real ese estereotipo. Sí se jode, y en las páginas de Instagram de memes de la facultad, también se, se jode con ese estereotipo, pero que todos sabemos que no es cierto. Los que estamos acá somos personas bastante normales dentro de todo, y, ta...básicamente eso. (Entrevista 3, varón, FING)

El ingeniero es nerd. El que está detrás de la computadora, sí hay. Y la verdad es que yo la gente que he visto lo desmiente, sí. Pero está esa imagen, sí, ese prejuicio. Hay alguno que otro que lo cumple, como supongo que hay en todas las facultades. No es la mayoría la verdad. (...) “Ingeñoños” nos llamábamos, jaja!, pero entre nosotros, somos “ingeñoños”, no sé qué, jaja! Pero no, nunca nos dijeron nada, nunca nada, era más bien un chiste interno, como que teníamos que ser nerds para estar en esta carrera, jaja! Porque es una carrera que tiene muchas cosas de estudio, de estar encerrado haciendo ecuaciones, y cosas así...pero...era un chiste interno. (Entrevista 4, mujer, FING)

siempre me dijeron: ay, qué difícil, estás como loca, ¿qué querés hacer? (...) Hay algunos que son medio...mmm....que les gusta el anime y todo eso, las series japonesas, que son medios raras, en general. Hay, pero no son muchos, tipo....no se...no sé si es por la época que es ahora, pero como que todos son amigos, y a todos les gusta salir...no se...he visto muy pocos. Que son muy inteligentes, no te lo dudo. (...) Pero ta, que son muy inteligentes, son muy inteligentes, casi todos, pero no, así como la imagen de nerd, no. Eso no. (Entrevista 8, mujer, FING)

No, no es lo que se ve en las películas, jaja! No es nada que ver. Es totalmente normal. No te digo que no haya gente que digas, pa...pero no, nada que ver. Para nada. Son como cualquiera. (Entrevista 10, mujer, FING)

En Ingeniería estas en relación con otras personas, porque estás, como que es algo que nos explicaron, porque mucha gente se imagina a un ingeniero de sistemas como trabajando solo, en una habitación, con una computadora, y no es así. Tenés todo un

equipo de gente, trabajando, tanto ingenieros como el jefe. (...) Es un mito. Hay gente así, porque vos los ves y decís, sí. Pero yo tengo otro amigo, que te dije, que también está estudiando en sistemas, y, nada que ver. Es como súper hippie, tiene novia, tiene vida social, yo también. Tengo mucha vida social, me encanta estar con mis amigos, y todas esas cosas, me gusta salir, pero también tengo ese lado que me gusta estar frente a la computadora, es como que tenés los dos extremos. (Entrevista 15, mujer, FING)

Supongo que todas las facultades son difíciles, pero ta, tiene fama de tener una particular dificultad, y yo la siento, este...entonces...no es un mito, jaja! (...) Yo siento que no cuadro, y siento también como que es un mito, porque también con la gente que yo me junto, de la vuelta, eh....lo que yo me imagino, lo que es el modelo del ingeniero, es ese que se pasa estudiando, que no sale de la casa, cosas de esas, que es lo que capaz socialmente se....eh....se dice, digamos. Pero...ta, nada....supongo que debe haber de ese tipo de personas, pero supongo que ni los conozco porque si se pasan en la casa, o vienen solo a la facultad algunas clases o capaz que la miran por video, capaz que ni siquiera lo conozco. Pero yo no lo veo a eso, veo a gente muy, sociable, con carácter, con distintos tipos de caracteres, y...personalizados, o...yo que sé, con diferentes tipos de personalidades, ahí va. Hay mucha gente muy fiestera. Se hacen tremendos bailes en la facultad. (...) Ya me verás, camisa colorida, shortcito, rastas. Yo debería estar....mucha gente me dice, ¿vos? ¿Ingeniería? ¿Estás seguro que no haces sociales? Jaja! (Entrevista 21, varón, FING)

Para el caso de los/as estudiantes de Odontología, también aparece, pero mucho menos marcado, el estereotipo profesional, entendido como un ser independiente y que percibe muy buenos ingresos.

creo que es el perfil del Odontólogo, ser un poco...egoísta, no ser tan social...son como muy personales, no trabajan mucho en grupo, prefiero solo....Soy mejor que vos. Ese es el perfil del Odontólogo, es horrible, pero es así. (Entrevista 20, mujer, FO)

si bien la carrera es conocida o...se habla de que es muy individualista, eh...mi experiencia hasta el momento es que he tenido lindos núcleos de compañeros, mucho compañerismo, lo que es la tarea técnica, siempre hay alguien que te está diciendo, te doy una mano, o... ¿necesitas tal cosa? O yo te presto... (Entrevista 24, mujer, FO)

Capaz que el tema de, de que muchos te dicen, pa, los Odontólogos ganan tanto, sos Médico y te cambia la vida de un día para el otro, entendes? (...) todos tuvimos ese compañero que iba más bien por la ganancia de la carrera de que por si en realidad le gustaba. Y es así, porque, tipo, había una compañera que decía, yo voy por la plata, quería ser médica, pero era más por lo que ganaba que por lo que le gustaba. (Entrevista 28, varón, FO)

no era algo como que, lo hago por el hecho de que voy a generar mucha plata, no, en realidad muchas veces te dicen, los mismo docentes te dicen, eh, podés tener odontólogos que generan mucho ingreso porque hacen posgrados, que generalmente es lo que te termina dando mucha plata, y tenés los típicos odontólogos que son solamente doctor en odontología, que, que no se mueven tanto con, que digas, tienen una cantidad de ingresos, eso lo va a generando cada uno me parece, con el tema del público al que atrae, vamos a decir, entonces es como que nunca me moví con ese tema de la plata,

porque sé que es algo, que, que puede, que no, no es decir, soy odontólogo, sé que voy a tener plata, entonces fue algo, todo va a depender de mí.(Entrevista 31, varón, FO)

Esa imagen de profesional también se proyecta a nivel de los/as estudiantes de FO, donde al tratarse de una carrera con altos costos, se supone que sus estudiantes también pertenecen a sectores acomodados de la sociedad. Sin embargo, en este sentido, aparecen las dos visiones.

No hay uno, no hay ese extremo de...así de baja sociedad, de muy baja sociedad no hay. La mayoría tiene, tiene plata. Y ta, por eso, más que nada los que lo eligen ya saben la plata que tienen que gastar. (Entrevista 20, mujer, FO)

hay un mal concepto de que hay gente como que, no lo quiero decir de una mala manera, pero como con mucha plata o cosas así, y no es así en realidad. Te dicen como que son todos chetos, jaja! Pero en realidad hay gente de acá, del Cerro, de la Teja, o sea, sí hay gente así, pero no te sentís como discriminado ni nada, ni al margen, son como que se integran, por ahora. Yo siempre lo escuché. (Entrevista 19, mujer, FO)

Ligados a los estereotipos profesionales, están también los estereotipos profesionales de género, es decir, los modelos de género que se asocian a unas carreras y otras. Según la bibliografía, hay algunas carreras que se asocian más a los varones, y otras a las mujeres, lo cual viene ligado a lo ya trabajado en torno a la división sexual del trabajo. Sin embargo, esto no aparece tan notoriamente en las entrevistas, sino en algunos casos aislados.

Y aparte se ha liberado, se ha liberalizado un montón de profesiones que la mujer empezó a tomar lugar, porque la mujer hace 40 años atrás no trabajaba mucho, ¿no? Entonces...pero como se ha liberado, y ha salido a trabajar, y ahora no se concibe que una mujer no trabaje. La profesión ama de casa terminó, y sobre todo acá en Montevideo, capaz que en el interior hay gente que todavía sigue... Y ya se está dando, que la aguja se pasó para el otro lado. Hay padres que se dedican a la profesión de padre, mientras la mujer trabaja. Y cambia los pañales, le da de comer al nene, lo lleva a la escuela, lo trae, y el hombre hace eso y la mujer en la oficina, o donde sea.
(Entrevista 2, varón, FCEA)

Yo en realidad nunca le presté atención, si era un varón, si era, no sé, oscuro, encerrado, que estaba toda la presión ahí, jaja! Sino por el lado de, de lo que hacían, lo que...no se...podrían crear o...nunca me fijé en dejarme llevar por los estereotipos ni nada. Eh...sabía sí, por ejemplo, que en 6to de ingeniería, en mi clase, éramos 4 mujeres y los demás eran todos varones. Eso sí era muy, te da como un poco de miedo, realmente es una carrera viable que pueda elegir y que me sienta cómoda en una clase de, no sé, 300 personas, y bueno, que no sea yo la única mujer (...) tuve visitas a empresas que trabajan con el tema de la tecnología, y todo, entonces también me hizo ver toda una realidad contraria a lo que muestran los estereotipos normales, que todo el mundo escucha, ¿no? Ay, por qué elegís esto, y justo esto, que vos sos mujer, que vos tenés todas las desventajas (...) se ven pocas mujeres, eso es cierto, porque no muchas mujeres eligen esta carrera, más en el área de la tecnología, es, muy...es poco común ver a una mujer haciendo programación o algo (Entrevista 7, mujer, FING)

Acá hay...jajaj! No sé cómo describirlas, están las personas...como claro, la materia que más gente hay es computación, entonces son todos los chicos freaki de computación. Están todos jugando siempre a los jueguitos de computadora, jaja! Están en eso...Están etiquetados, pero también lo son. Siempre están con temas de computadora, todos son jueguitos, claro...yo a la computadora no juego. De afuera te pintan de que somos todos iguales, pero de adentro te das cuenta de que está todo muy ramificado. Vos ya te des cuenta de cuál es cuál. Yo me doy cuenta quien estudia química y quién estudia computación. Está todo muy dividido. Química es la que tiene más chicas. (Entrevista 16, mujer, FING)

Yo tengo una amiga que estudia obstetricia, y ahí el hermano dijo que quería ser obstetra también, y bueno, al padre como que no le gustó mucho, como que era cosa de mujeres. Ahí sí, tipo se vio clarito esto, pero no, en odontología no. Aparte conozco también en Fray Bentos hay también bastantes odontólogos que son varones. (Entrevista 33, varón, FO)

En los casos de quienes no eligieron estudiar alguna de las carreras asociadas al área de la Ingeniería, no aparece referencia a estos estereotipos profesionales y de género. Es decir, las motivaciones para elegir carreras diferentes a las de la FING no tienen que ver con los modelos que se tienen de sus estudiantes o profesionales, sino por gustos en ciertas áreas y expectativas de éxito, como se tratará más adelante.

Como se presentó anteriormente a partir del análisis de los datos de la DGPlan, la Facultad de Odontología es uno de los centros de estudio de la Udelar más feminizados. Esto podría llegar a ser un desafío entre los estudiantes varones, y es por ello que se les consultó

sobre su experiencia, al tiempo que también se consultó a las estudiantes mujeres sobre cómo veían su incorporación a este espacio. En ningún caso se hizo mención a alguna dificultad con integrarse al servicio por este tema, aunque sí se percibe una notoria mayoría de mujeres.

a mí, personalmente, siempre tuve como mucha afinidad con el tema de, siempre tuve amigas mujeres, muchas, así que fue como algo que llegué y dije, ta, no, por decirte, me siento cómodo porque siempre tuve un buen vínculo, pero no sé, creo que nos pasa a todos. Como que llegamos y sí notamos el gran cambio, porque, es prácticamente mujeres, pero es un ambiente bastante lindo trabajar, porque nos llevamos bien, por más de que a veces somos solo dos compañeros hombres, y el resto mujeres, me parece que es mejor todavía para trabajar. (Entrevista 31, varón, FO)

Hay un montón de gurisas todo el tiempo las ves. Los gurises siempre somos los mismos nosotros. (...) Me llevo mejor con los hombres, es como que el trato entre nosotros es diferente. (Entrevista 23, varón, FO)

En algunos casos, desde la perspectiva de las mujeres, se observa que los varones tienden a reunirse entre sí, pero por la numerosidad de estudiantes, cuando se trata de hacer tareas en grupo se reúnen también con mujeres.

No se....es...no sé, creo que se juntan ellos. No te conozco, pero igual sos varón, jaja! Y vamos a juntarnos, porque son muchas mujeres, ¿y qué hago yo? Jaja! Es así. Y después, no sé...Los de mi clase eran participativos, y llamaban la atención todo el tiempo, sí. Si, sí. Capaz que era porque había muchas mujeres, jaja! (Entrevista 20, mujer, FO)

En el otro extremo se encuentra la Facultad de Ingeniería, que es uno de los servicios más masculinizados en lo que refiere a sus inscripciones anuales. En este caso también se les consultó a las estudiantes mujeres sobre su experiencia allí, y a los varones acerca de su visión sobre este aspecto. Las estudiantes identifican que se encuentran en espacios masculinizados, lo cual está presente ya desde lo que es la infraestructura del local.

ahora en las primeras materias, en la generación de ingreso, se notaba que había más hombres. Igual hay una decente cantidad de chicas, digo yo, jaja, pero hay sí una mayoría de hombres. Se nota en los baños, por ejemplo. Hay pisos que solo tienen baños de hombres. (Entrevista 4, mujer, FING)

A pesar de ello, las estudiantes no se sienten incómodas, y se adaptan a convivir en un espacio de predominancia masculina, el cual las lleva a tener grupos de estudio y amigos varones.

Dentro de todo tranquila, no me cambia. La mayoría de mis amigos de acá son hombres, claro está, pero...no sé, me armé mi grupo de amigas, y no noto ninguna diferencia de trato, ni eso, nada. (Entrevista 4, mujer, FING)

Hay mucha mayoría de hombres en esta facultad. Por ejemplo, entrás a un ascensor, y son 20, y sos vos, jaja! Pero hay muchas también, mujeres, y... no sé, nunca me sentí incómoda, nunca me sentí como que me dijeran, vos no podés hacerlo porque sos mujer, no, al revés. Siempre me sentí cómoda. (...) Nunca lo sentí yo, y no sé...nunca me contaron algunas amigas que lo hayan sentido tampoco, no, no. Hay toda una cosa que todo el mundo piensa de ingeniería, si...pero no. (Entrevista 8, mujer, FING)

Sí se nota que son muchos hombres, pero yo en particular no tuve ningún problema. Hace menos de un año que estoy acá, capaz que no te puedo decir mucho, pero para mí es normal. (Entrevista 10, mujer, FING)

Sí, yo en realidad, lo que pasa es que a lo largo de mi vida siempre me llevé mejor con los varones, siempre. Entonces tipo, no se...como que no lo sentí tan mal, pero a veces te ponés a mirar alrededor tuyo, y sos la única que está ahí. De repente el resto son todos hombres, y te ponés a pensar ahí, jaja! (Entrevista 15, mujer, FING)

Varones y mujeres estudiamos juntos, Se ven a algunas mujeres en grupos de varios varones, se ven, capaz que es porque pasa lo que vos decís, que hay más varones que mujeres y pasa eso, una mujer en un grupo de 5 varones. Pero yo creo que no es tipo...se dividen, en los grupos de mujeres y los grupos de hombres. No pasa, por lo menos yo no me he fijado en eso, no lo he visto notoriamente. (Entrevista 21, varón, FING)

A pesar de que las entrevistadas no señalan haber tenido conflictos o situaciones problemáticas con sus pares o docentes varones, sí mencionan algunas acciones que se han realizado en la facultad a partir de casos anteriores en donde hubo situaciones de acoso o discriminación.

Yo en particular, a mí nunca me pasó nada, por suerte. Pero hace un tiempo, unos meses, pusieron un montón de testimonios de alumnas y profesoras que habían sufrido o sentido acoso, o desigualdad, y cosas así. Es muy común que pase, más en una

facultad llena de hombres. Pero a mí por suerte no me ha pasado. (Entrevista 15, mujer, FING)

Por lo menos que yo haya visto, no. Igual siempre están haciendo campañas, de la violencia hacia la mujer, la discriminación, tipo...yo me acuerdo que hicieron, hace como 4 meses, y habían puesto ahí en el hall, las chicas, lo que habían dicho los profesores, tipo...solamente por esa parte lo sé. Que a mí me haya pasado no. Eso lo organizó el centro de estudiantes. Yo no lo viví, nunca me pasó, ni a mi grupo de amigos. Es más para que la gente vea que están pasando esas cosas. Hubo un problema acá, lo leí, pero no me acuerdo. A mí no me pasó nada. (Entrevista 16, mujer, FING)

Además de eso, algunas entrevistadas mencionan que se realizan actividades para fomentar el ingreso de más estudiantes mujeres.

Lo mismo la decana de esta facultad, habló y dijo, como que querían más mujeres todavía, que querían incentivar más, entonces hacían becas como para que mujeres vengan a la facultad de ingeniería, que se termine eso de que es para hombres, el machismo básicamente. Que todavía falta para eso, pero ta. (Entrevista 15, mujer, FING)

En relación a los estereotipos profesionales se observó que los casos más claros están en la FING y la FO. En el primer caso asociados a varones, poco arreglados, más bien solitarios, y dedicados al estudio, sobre todo en el área de informática. En el segundo caso, la imagen de los profesionales de la FO se los considera como personas independientes que tienen buenos ingresos. Si bien estos son los dos estereotipos más marcados, los/as entrevistados señalan que

si bien hay estudiantes que se pueden identificar con estos modelos, también hay otro tipo de estudiantes, es decir, no todo es como marca el estereotipo. A su vez, consultando a los/as entrevistados de FCEA y FO sobre por qué no eligieron estudiar en FING, las razones no tienen que ver con estos modelos de estudiantes y/o profesionales, sino con la dificultad que le ven a la carrera o el poco gusto por las matemáticas.

En lo que refiere a los estereotipos de género, y la predominancia en FING de varones y en FO de mujeres, si bien los/as estudiantes pueden percibirlo, no encuentran mayores dificultades para el trabajo con compañeros/as del otro género, aun siendo minoría en el centro de estudio que eligieron. Para el caso de FING se señaló especialmente este tema ya que los/as entrevistados/as observan cuestiones de infraestructura o predominancia de docenes varones, así como acciones que el servicio realiza para fomentar la participación de mujeres y la igualdad entre todos/as.

VIII.2. Factores actitudinales en la elección de carrera

En este segundo apartado se presentarán los resultados en relación al concepto de autoeficacia, actitudes y habilidades, así como las motivaciones y expectativas a futuro de parte de los/as estudiantes.

VIII.2.1. Autoeficacia

Para comenzar se abordarán los diferentes aspectos que componen el concepto de “autoeficacia” (Bandura, 1977) (Olaz, 2003) que fuera trabajado anteriormente en el apartado referido a cuestiones teóricas sobre los factores que inciden en la elección de carrera. Esos elementos son: 1) logros de ejecución en ocasiones anteriores (éxito en la realización de la tarea en ocasiones anteriores), 2) modelado y aprendizaje vicario (comparaciones que hace el

individuo en relación al éxito que tienen otras personas), 3) persuasión verbal y apoyo social (de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito) y 4) estado fisiológico del individuo (estado emocional al enfrentarse a una actividad determinada).

VIII.2.1.1. Logros de ejecución en ocasiones anteriores

El éxito en la realización de la tarea en ocasiones anteriores, o más concretamente, el haber obtenido buenos resultados en ciertas áreas y no en otras, es un factor que incide en este concepto de autoeficacia. Según la bibliografía ya referenciada, los/as estudiantes tienden a elegir carreras pertenecientes a áreas de conocimiento en las cuales les ha ido bien anteriormente, y se alejan de las que les han ocasionado dificultades y que no les ha permitido lograr buenos resultados. En la mayor parte de los/as estudiantes entrevistados/as esto está presente. Los/as estudiantes de la Facultad de Ingeniería destacan el éxito y facilidad para las matemáticas, y las malas experiencias con las asignaturas vinculadas a las letras.

Tal vez en un principio porque me iba bastante bien en matemáticas y me empezó a gustar, supongo que porque me iba bien también (Entrevista 3, varón, FING)

Y más bien fue esa mi elección por las limitaciones que tenía, eh...bueno, mis gustos, que era sobre la Matemática y no sobre las letras, no me gustaba nada de las letras. (Entrevista 7, mujer, FING)

yo sabía que iba a ser por los números, porque me encantan, y era lo que más entendía de todo. Si vos me ponés historia, era un embole leer. No me gusta leer. Y me iba bien en física, y siempre me encantó química (Entrevista 8, mujer, FING)

no me gusta decir por descarte, porque no es por descarte así como tal, pero, a ver...uno se fija en lo que le va bien, se fija lo que le puede dar algo, lo que no le puede dar mucho, lo que, todos los factores que se tienen en cuenta para elegir una carrera. Y yo principalmente me di cuenta de que, que ta, que siempre lo supe que a mí la lógica matemática era que me iba un poquito mejor que las letras, más los números que las letras. (...) Si, si, generalmente siempre me fue bien. Hubo un año que me fue excelentemente bien, no me acuerdo si fue 3ro, 4to en ciclo básico, que me acuerdo que me enseñaban todo el Excel, cosas así, y no, ese año me fue muy bien, los demás también, pero me acuerdo de ese que me gustó mucho y me fue un poco bien. (Entrevista 34, varón, FING)

primero que nada soy espantoso para las letras, a las letras no puedo ir, las odio pero mal. Después en biológico digo ta, no, jaja, qué hago acá? y después medio tipo que, por descarte, no es por descarte, porque en sí a mí los números me gustan (...) yo me acuerdo ponele desde 2do de escuela que me acuerdo, una vez el profesor me había puesto, no sé, 10 cuentas, y nos mandó a trabajar, y yo, me acuerdo que había sido el primero en terminar esas cuentas, y todas bien, y yo tipo, decía, es por acá, jajaja! Además mismo que la letra, es todo lo contrario. Me costaba pilones leer, todo desde chiquito, y yo decía, cuando, tipo, era malo, malísimo mal. Y ta, pero sí, siempre fue que siempre se me dio bastante fácil, y el lado opuesto, que viene a ser letras, era espantoso. (Entrevista 35, varón, FING)

En el caso de los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración se nota cierto éxito en el área de matemáticas (aunque no tan notorio como para

los que eligen Ingeniería) y también dificultades con el dibujo o las letras, lo cual los aleja de disciplinas como la Arquitectura, o carreras que tengan mucha lectura.

Me iba bien, más o menos en todo, pero en las de números se notaba una diferencia. Se notaba que en números era mejor que en letras, aunque en letras nunca fui malo, siempre, tenía un buen nivel, pero en números era mejor, era bastante bueno.
(Entrevista 6, varón, FCEA)

Sabía que arquitectura no me iba por el dibujo o todo lo demás, soy un desastre, jaja. Y con científico no podía hacer derecho, y derecho tampoco soy muy fan de las letras. Ya no fue derecho, terminé en economía. (Entrevista 36, mujer, FCEA)

Por último, los/as estudiantes de Odontología, orientados por la salud, destacan dificultades tanto para las matemáticas como para el área de las asignaturas de letras.

nunca se me ocurrió hacer algo de letra. Odio la letra. Me va horrible. Siempre dije la letra....Cuando tengo un parcial de letra tengo que dedique 2 meses para ir bien, porque pésimo (...) En realidad nunca, número, ta, pero letra ni looooca. Soy horrible redactando. Siempre que tenía un parcial tenía que pedir ayuda porque conclusión y eso...todo eso no existía, era todo de largo, no tenía final, los temas, horrible. Yo dije, ay no, me llevo a meter en una carrera de letras, que no me gusta...y ta. (Entrevista 9, mujer, FO)

Para el lado de las letras no. Literatura horrible, me costaba. Idioma español también. Cívica, ciudadana y eso, no, nunca, eso era lo mínimo y necesario. Eso siempre, lo tenía

claro desde antes. Matemática me iba bien. Creo que fui a clase particular un par de veces nomás, como en 5to por ahí, que me tranquilé, y mis padres me mandaron, y ta, pero siempre me fue bien. (Entrevista 25, varón, FO)

Me gustaban los videojuegos de chica, y decía, ahh... ¿y si hago desarrolladora de videojuegos? Esas cosas de gurises...y pensaba...¡¡¡No, porque tiene Matemáticas, jajaja!!! Y Física, no, ¡no! Por eso nunca me llamó la atención ir a la Facultad de Ciencias, porque tiene mucha....yo sé que hay cosas que son interesantes, como Genética y esas cosas así, pero tiene mucha Matemática y Física. Física la odiaba, peor que Matemáticas. Sí, me la llevé, jaja! En 5to y 6to, no, para nada de números. (...) pero nunca hubiera seguido algo así porque tiene muchos números, no puedo, me re frustraría, no es mi fuerte. Siempre iba a esas clases de apoyo que daban, las tutorías se llamaban, no podía por mi cuenta. (Entrevista 19, mujer, FO)

En matemáticas nunca me fue bien, o sea, me fue...eh...bien para aprobar, pero más nada, pero nunca fue el destaque, la mejor alumna, dedícate a las matemáticas, que te va a ir buenísimo loca, no, no, no, jamás, jamás. (Entrevista 24, mujer, FO)

Soy malísimo, malísimo, malísimo con matemáticas. Muy malo. Si. Siempre me llevaba matemática, física me la llevaba siempre a examen. Y en 1er año de facultad tenemos, investigación, que tiene una parte que es de estadística, y me costó horrible, por ejemplo, porque yo sé que con el tema de los números soy malo, y ta, necesitaba, tuve que poder ayudar a compañeras porque no podía. Pero no, el tema de números, jamás, jamás. (...) Para el lado de las letras no me considero tan mal, este...soy de las típicas personas de que por ejemplo les gusta leer, y le queda, y demás, este...pero, soy más

como de lo práctico, de lo, de lo manual vamos a decir, y de estar todo el tiempo tratando con personas (Entrevista 31, varón, FO)

En relación al primer elemento que compone el concepto de autoeficacia, que es el logro de ejecución en actividades anteriores, se observa que los/as estudiantes de los tres servicios seleccionados en la muestra tienen muy claro en qué áreas de conocimiento les ha ido bien, y en cuales tienen mayores dificultades. Para el caso de los/as estudiantes de FING sus mayores logros han sido en Matemáticas, mientras que sus peores experiencias han sido con las asignaturas asociadas al área de las letras. En el caso de quienes estudian en FCEA también se destaca una mayor facilidad para Matemáticas frente a áreas como el Dibujo o las letras. Por último, en el caso de los/as estudiantes de Odontología, mencionan haber tenido dificultades tanto para Matemáticas como para las asignaturas del área de las letras.

VIII.2.1.2. Modelado y aprendizaje vicario

El segundo factor que se menciona como conformador del concepto de “autoeficacia” refiere a las comparaciones que hace el individuo en relación al éxito que tienen otras personas. En este sentido, los/as estudiantes comparan sus experiencias de éxito con la de sus pares, reforzando lo que fue mencionado en el punto anterior. Lo particular que se observa es que, este aspecto solo es mencionado por estudiantes de FING y FCEA, y no aparecen referencias en las entrevistas de estudiantes de la FO.

Y en 3ero empecé con química y me fascinó. Siempre...bueno, eso sí me gustaba estudiar, por ejemplo, y me ponía a hacer ejercicios cuando tenía tiempo libre, y siempre con química, con química, siempre me fue bien. Veía que la gente no lo

entendía, y yo no entendía por qué no lo entendía, entonces los ayudaba, y a mí siempre química me fascinó. (Entrevista 8, mujer, FING)

tengo compañeros que sí, que vuelan en esas cosas, se interesaron más. Yo nunca me interesé mucho, nunca fue algo que me haya llamado mucho la atención en lo personal, pero si tengo que algún día de mañana hacer algo lo intento (consultada en relación a la tecnología) (Entrevista 36, mujer, FCEA)

Me comparo con mis otros compañeros con los que estudiaba antes, y yo ya tengo idea de todo lo que estamos haciendo, y ellos tienen que empezar desde cero. (Entrevista 13, varón, FCEA)

En matemáticas no me iba mal, me iba bien pero no era el...la luz de la clase, jaja! Me iba bien, pasaba con 8 (...) Física no salvaba los escritos nunca, me iba espantoso (Entrevista 18, varón, FCEA)

Se observa entonces cómo el análisis de sus propios resultados comparados con otros/as estudiantes va dando señales de su habilidad o eficacia para la realización de tareas en algunas áreas y no tanto en otras. Es interesante que este aspecto del concepto de “autoeficacia” haya aparecido sólo en estudiantes de dos servicios (FING y FCEA), ya sea para mostrar la facilidad o la dificultad en comparación a otros/as estudiantes.

VIII.2.1.3. Persuasión verbal y apoyo social

Las opiniones y expectativas de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito son el tercer elemento que afecta la “autoeficacia”. Los padres, familiares, docentes y miembros del grupo de pares, en algunos casos, se observan como referentes en este aspecto.

Algunas menciones que aparecen en torno a la confianza y apoyo de parte de los padres se observa en los casos siguientes.

como que siempre me dieron pa delante con eso, como que vieron que a mí me gustaba, y yo le metía, y ta, como que, confiaban en mi inteligencia como para poder sortear la facultad que quiera, a pesar de que capaz yo no lo veía así, pero ellos siempre confiaron bastante en mí (Entrevista 3, varón, FING)

En otras ocasiones, las opiniones de los padres hacen dudar sobre la decisión.

yo a vos no te veo como veterinaria (...) Yo creo que no fui directo a Científico, ya de una, por un tema de...como de miedo, porque toda la vida dije, voy a ser veterinaria, voy a ser veterinaria, y de repente como que iba a cambiar todo, entonces como no sé, me daba cierto miedo eso, y también el...el que todo el mundo decía que era muy difícil científico, no sé qué más. (Entrevista 15, mujer, FING)

También quise ser arquitecta, estuve como dos años pensando en eso, más que nada porque mi madre me decía que tenía que hacer eso, no sé qué, porque dibujaba bien, no sé por qué se le metió eso, y...ta, en realidad me gustaba un poco, pero, no tanto. (Entrevista 32, mujer, FO)

Incluso pensé, en Derecho, porque me gustaba...mi madre decía: ay, porque a vos te gusta defender todo, no sé qué! Jaja. No, no. Además de que son muchos años, y veo Derecho...y todas las letras ahí atrás, no, no. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

La persuasión verbal y el apoyo social aparecen en estudiantes de los tres servicios. En el caso de FING se destaca el apoyo, la valoración positiva de los padres y la confianza. Para los otros servicios se observan referencias a otras expectativas de estudio, o justamente a la falta de apoyo para tomar opciones que son vistas como difíciles por los familiares o amigos. Se observa también los comentarios, de madres, que se imaginaron a sus hijas estudiando otras carreras, diferentes a las que finalmente eligieron hacer. Todo esto se relaciona con lo que se presentó anteriormente en relación a estereotipos y efectos de los diferentes agentes de socialización en el proceso de elección de una carrera.

VIII.2.1.4. Estado fisiológico del individuo

El estado emocional al enfrentarse a una actividad determinada, el placer o rechazo de realizar una actividad, el gusto por cierta área de conocimiento, es el último aspecto que afecta en la conformación de la “autoeficacia”. En este sentido, los/as estudiantes muestran en las entrevistas realizadas el disfrute por realizar actividades de algunas áreas y el disgusto al momento de enfrentarse a otras. Esto sin duda tiene como ejes principales las matemáticas y la lectura, y muestra diferencias entre los servicios a los que pertenecen los/as estudiantes entrevistados/as.

Los/as estudiantes de la FING destacan el gusto por las matemáticas, la física, la química, y el disgusto que les genera la lectura.

a mí siempre me encantaron los números, me encantaron todo lo de matemática (...) en 5to en científico, realmente me gustaba todo el tema de la física y el movimiento, todo eso me encanta, entonces dije ta, bueno, qué ingeniería era la que más me gustaría, y empecé a buscar, y la ingeniería industrial que es la que estoy haciendo es la que tiene más física. (Entrevista 4, mujer, FING)

Estaba bastante decido ya desde 3ero de liceo. Me gustaba la informática principalmente. Sabía que había matemática también, así que ta. (...) Y tampoco, por ejemplo, la carrera de Medicina nunca me la cuestioné demasiado porque...no me imagino operando, no me imagino curando a nadie, entonces dije no, por acá no es la cosa. Y después para la filosofía y eso tampoco, tampoco me imagino estudiando de un libro de 80 páginas. Me gusta más lo de la matemáticas porque, no es más simple, pero es como que me entretiene más. (Entrevista 22, varón, FING)

En el caso de los/as estudiantes de la FCEA, hay un gusto por la matemática, pero no tan fuerte como en el caso de los/as estudiantes de la FING, y una falta de interés por la lectura. Aquí se destaca el gusto por lo práctico, por lo aplicado.

Me metí en científico pensando que los números eran, ta, que me gustaban, y después que pasé a sexto, entre ingeniería y arquitectura, obviamente elegí arquitectura, porque ingeniería ta, era muy difícil (...) En realidad siempre me gustaron los números (...) Con las letras horrible, las letras horrible. Nunca terminé de leer un libro, increíble, pero ta (...) Y después, me gusta todo lo que sea así didáctico, manual, no sé qué, me cuelgo haciendo cosas (Entrevista 1, varón, FCEA)

A mí me gusta hacer ejercicios, me gusta más que leer. Yo puedo estar en casa haciendo ejercicios y me encanta. Si estoy leyendo, estoy...ayy...quiero que sea el parcial, me aburro más. Me gusta más lo otro, estar haciendo ejercicios. (Entrevista 5, mujer, FCEA)

No, primero, me gustaban el tema de los números, las Matemáticas siempre me gustaron, pero no la Matemática de derivadas, integrales, me gusta pero, me gusta darle una aplicación práctica. (Entrevista 6, varón, FCEA)

Por último, para los/as estudiantes de la FO, el displacer que les generan las matemáticas junto con la dificultad que les lleva abordarlas, y al mismo tiempo la falta de interés por la lectura, los ha guiado hacia el área de la salud, donde se complementan las diversas áreas, pero ninguna de ellas en profundidad.

Letras odio. Matemáticas más, jaja! (Entrevista 24, mujer, FO)

Pero mucho número noooo...no me da la cabecita, jaja! (Entrevista 9, mujer, FO)

Ingeniería me da miedo. No sé. Pero...no, nunca se me vino a la mente Ingeniería. Mucha Matemática, Física. A mí me gustaba más la Biología. (Entrevista 25, mujer, FO)

Siempre me gustó mucho lo biológico, no me veía con las letras ni con los números, no es algo que me gustara, sino más bien algo práctico, que es lo que más me gusta hacer,

y ta, y seguir con eso. (...) Siempre me incliné por la medicina, sí. Me gustaba mucho la medicina y la biología. (Entrevista 29, varón, FO)

Y ta, entré, no por descarte digamos, porque sabía que quería hacer algo más específico digamos, pero me costó decidirme. (...) En la escuela me acuerdo que la que más me gustaba era Ciencias Naturales, jaja! Los números no, jajaja! Ya no sé ni cómo dividir. Yo veía una fracción y quería salir corriendo, jaja! (Entrevista 19, mujer, FO)

En las citas de entrevistas recién presentadas se reafirma lo que se mencionó en los dos primeros aspectos del concepto de autoeficacia. Un gusto, una satisfacción y un placer por realizar actividades vinculadas con Matemáticas, Física, Química, en el caso de los/as estudiantes de FING, un gusto por lo práctico y aplicado en FCEA, y el gusto por la Biología y Ciencias Naturales para quienes están cursando en FO. Por otro lado son muy explícitas las afirmaciones de disgusto frente a las letras por los tres grupos de estudiantes, y también es clara la percepción de dificultad, y por lo tanto el “odio” en el caso de los números por los estudiantes de FO.

VIII.2.2. Autopercepción de habilidades

Vinculado al concepto de “autoeficacia”, y de manera más general a lo que fuera presentado anteriormente, aparece la autopercepción, es decir, para qué áreas o carreras los/as estudiantes consideran que tienen habilidades. Y acá nuevamente surgen las diferencias entre las áreas de matemáticas, lengua y ciencias, especialmente biología, asociadas a las elecciones que han hecho.

En el caso de los/as estudiantes de la FCEA destacan, en algunos casos, el éxito en el área de las matemáticas, pero sin llegar al nivel de los/as estudiantes de la FING, es decir, son alumnos que consideran que les va bien en esa área, pero que no les gustaría estudiar una carrera con tanta matemática como Ingeniería.

En lo numérico re bien, me va bien (Entrevista 1, varón, FCEA)

siempre fui un poco mala en informática, y en el liceo era un desastre, jaja! (...) Yo digo siempre que admiro a la gente que hace Ingeniería y Medicina, porque no se...siento que es tan pesada esa carrera. Los pongo allá arriba...ahhh...son ingenieros, ohhh, jaja! Por la dificultad, porque carrera larga, si se te hace fácil, capaz que la llevas, pero, por la dificultad...Nunca lo pensé, jaja! (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Para los/as estudiantes de Odontología queda claro que no creen que les fuera bien en una carrera con mucha matemática o con mucha lectura, y tampoco en Medicina, que es vista como una carrera larga y complicada.

Yo Medicina no, ni loca, porque es....tanto no me da la cabeza me parece, jaja! (...) yo con las letras no puedo, ni loca. (Entrevista 9, mujer, FO)

La letra no, no es lo mío, claramente no me gusta, no. (...) En matemática me iba bien, pero no era una cosa que me fascinara, no. Me tiraba más para la biología siempre. A mi desde el liceo, sí. Los números no, las letras no. (Entrevista 20, mujer, FO)

Arquitectura me gustaba, pero hice nocturno, hice biológico, y ta, no me da la matemática ni a palo. Y como no me da la matemática, dije ta, bueno, medicina.
(Entrevista 23, varón, FO)

Por último, los/as estudiantes de la FING destacan las dificultades en asignaturas como Idioma español, al tiempo que señalan el ser buenos para determinadas áreas que se pueden abordar desde la Ingeniería, como la Química y la Informática.

pero las letras las odio. Idioma español era la peor materia, jaja! (Entrevista 10, mujer, FING)

En Química siempre volé, siempre me saqué 12 en todo (Entrevista 16, mujer, FING)

siempre me gustó el estar frente a una computadora, ver cosas, ver cómo se hace esto...cómo se hace lo otro...y todas cosas así. (...) me dieron la XO, que eran las verdes, jaja, con los botoncitos de goma. Y ahí empezamos a usar Scratch, que es como programar pero, pero mucho más simple obviamente, porque está hecho para niños, y a mí eso me gustaba. Me gustaba mucho. Siempre que eran trabajos en grupo los terminaba haciendo yo sola, jaja! Porque me entusiasmaba. A ellos no le gustaba tanto, entonces ta, jaja! En el liceo nos la cambiaron. En informática, en la materia, yo siempre fui 12, de hacer todos los deberes, de escuchar todo, de hacer todo, todo, todo bien, porque me llamaba la atención, eran cosas que me gustaban. (Entrevista 15, mujer, FING)

Reforzando lo que fuera presentado en el apartado anterior, se observan diferentes modelos de estudiantes en relación a sus gustos y percepción sobre sí mismos en relación a las áreas en las que se consideran buenos, y en las que creen que no les hubiera ido tan bien. Los estudiantes de FING manifiestan una autopercepción positiva en relación a las Matemáticas, Física, Química e Informática, al tiempo que no se visualizan como buenos en las áreas vinculadas al Idioma Español, Literatura o similar. En el caso de FCEA, los/as estudiantes se ven bien para Matemáticas, pero no al nivel de los estudiantes de FING. Esa es el área que les gusta, en la que consideran ser buenos, pero no tan buenos como para optar por alguna rama de la Ingeniería. En estos casos lo que se prioriza es la aplicación, lo práctico, y se comparte con los/as estudiantes de FING el disgusto frente a las áreas de letras. Por último, los/as estudiantes de FO están en un espacio que se podría llamar como intermedio. No se auto-perciben como buenos estudiantes para las Matemáticas o las letras, y tampoco se ven como Médicos, aunque sí manifiestan su preferencia por el área de la Biología.

VIII.2.3. Expectativas a futuro

Un aspecto que resultó de interés para abordar con los/as entrevistados/as refirió a sus expectativas a futuro. En cualquier caso, más allá de la edad, el sexo o la carrera elegida, el embarcarse a iniciar una carrera universitaria está también motivado por una serie de expectativas. Se estudia buscando alcanzar algo. En ese sentido, se les consultó qué expectativas tenían para su futuro, y cómo se veían dentro de 10 o 15 años. Todos/as los/as estudiantes entrevistados/as tienen la expectativa de haber terminado la carrera en el plazo de la pregunta realizada. En algunos casos con mayor certeza que en otros, pero siempre ya habiendo finalizado.

Yo creo que ya egresada, obviamente, jaja! Bueno, tengo ese plan de a los veintipico, no digo que en 5 años vaya a terminar la carrera, porque tengo mis dificultades, pero, o antes de los 30 los voy a terminar (Entrevista 7, mujer, FING)

Espero estar recibida, jaja! Pero yo no prometo nada...jaja! Me veo recibida, trabajando en algún lugar, no sé si empezando, o con algún año ahí, pero al menos recibida espero estar, jajaja! (Entrevista 15, mujer, FING)

No me importa el tiempo que me lleve, yo la voy a terminar (...) yo quiero recibirme antes de los 30, eso como...es un sueño de vida que tengo. (Entrevista 16, mujer, FING)

Pensando en el futuro, hay estudiantes que se imaginan haciendo una nueva carrera universitaria o una formación terciaria. En algún caso esto aparece como posibilidad para estudiar algo vinculado a su vocación inicial, y no a lo que finalmente eligieron para estudiar.

En todo caso iría...haría el IPA, sí quiero terminar siendo profesora de liceo. De Física. Profesora de Física, o en todo caso Matemáticas también, pero, profesora de Física. En todo caso iría al IPA a hacer la materia de pedagogía. Pero eso es lo único, sino me quedo por acá. (Entrevista 4, mujer, FING)

Además yo tipo, tengo una...un gusto particular por la economía, por hobby, entonces yo creo que si en algún momento me llego a recibir, y estar estable, tipo que ya, tenga todo ahí, creo que me pondría a estudiar un poco más economía, o hacer una carrera de Economista, por gusto, por decir, me gusta eso, me gustaría hacerlo en algún momento que se pueda. (Entrevista 34, varón, FING)

También están aquellos/as estudiantes que consideran continuar sus estudios con algún posgrado.

Pienso hacer un posgrado, capaz no enseguida, pero unos años después sí pienso hacer algo, y no quedarme solo con el título, pienso hacer más. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

Sí pensaría, si llego a hacerlo, es un doctorado. Creo que acá hay, pero dicen que en Estados Unidos están mejor. Yo siempre estuve con que la educación que tenemos acá en el Uruguay es bastante buena, entonces ta. Yo siempre me quise quedar acá. (Entrevista 16, mujer, FING)

Y vos sabés que recientemente me he dado cuenta de que me gusta aparte de lo macro, me gusta el periodismo. La parte de periodismo económico, que me parece muy interesante, ¿viste? entonces como...no sé si no quiero incluso después de recibida, como que focalizarme en eso. (...) Yo me he dado cuenta de que soy una persona muy...muy ambiciosa en eso, como que, hasta llegar no creo que pare. Quiero llegar y me lo puse en la cabeza y quiero llegar. (Entrevista 36, mujer, FCEA)

La formación de posgrado aparece muy claramente en los/as estudiantes de FO, donde desean, en su mayoría, especializarse en algún área o tipo de tratamiento, e incluso, aún en los primeros años de la carrera, ya saben en qué les gustaría especializarse.

Voy a hacer Doctor en Odontología, y tenía ganas de hacer Cirujano maxilofacial después (Entrevista 23, varón, FO)

Me gustaría luego hacer un posgrado, siempre apuntando a más, a más, a más, en la medida de lo posible, claramente. (...) Me imagino haciendo...eh...Odontopediatría.

(Entrevista 24, mujer, FO)

Me gustaría hacer ortodoncia, si, sí. La tengo clara, la tengo clara, si todo se da como quiero. (Entrevista 31, varón, FO)

La idea de viajar es algo que aparece reiteradamente, en algunos casos asociada a la formación de posgrado, en otras a posibilidades de acceso laboral, pero también por el propio gusto de viajar. Se entiende que la formación profesional les dará la posibilidad de un empleo y la financiación de esos viajes.

mi idea es cuando termine la carrera, trabajar un tiempo e intentar viajar todo lo posible, sacarme esas ganas, y después ta, ver ya algún lado familiar. Viajar por placer para conocer, y si tengo la oportunidad para estudiar en algún lado (Entrevista 22, varón, FING)

uno de mis grandes sueños y creo que, la razón de mi vida en este momento, es yo quiero viajar, muchísimo (...) Incluso tengo pensando en si puedo, y si dios quiera pueda, quiero hacer alguna maestría en el exterior. Quiero ir y quiero vivir al menos algún tiempo de mi vida, así sea un semestre, un año, dos años, lo que sea, en el exterior. Quiero tener esa experiencia (Entrevista 36, mujer, FCEA)

El imaginarse como personas independientes también es algo que aparece en las entrevistas. Dentro de 10 o 15 años ya se imaginan viviendo fuera del hogar familiar, y en varios casos hacen referencia a la casa propia, el auto, y el bienestar económico. El tema de la independencia, y del quitar un peso a los padres aparece en varios casos.

Recibida, trabajando, si puedo una casa propia, o poder alquilarla yo, no mantenida por mamá, todas esas cosas. Ya tener mi vida encaminada (Entrevista 16, mujer, FING)

Yo creo que...de acá a 10 años me gustaría tener la carrera terminada, tener trabajo, tener mi casa, o apartamento o mono ambiente, lo que sea, estar independizado totalmente de mis padres para no ser un peso. (Entrevista 18, varón, FCEA)

En cuanto a las expectativas de un bienestar económico se pueden ver en citas como las que siguen, principalmente en el caso de los varones.

Con mi casa....no sé si ya paga y todo, pero con mi casa al fin...Eh....bien posicionado (Entrevista 6, varón, FCEA)

Me imagino tener mi propia casa, jaja! (...) mi propia casa, mi propio auto, ser independiente totalmente. (Entrevista 25, varón, FO)

Quiero tener una vida cómoda, tener un trabajo no tan pesado, ya lo tuve, de usar más la cabeza, pasa eso, tener una buena calidad de vida. (Entrevista 14, varón, FCEA)

En ningún caso se imagina a corto plazo formando una familia, es decir, ya teniendo hijos. Los/as jóvenes entrevistados/as plantean diversas opciones a futuro, pero en él no aparece, en los próximos 10 o 15 años, el plan de ser padres. Esto se observa principalmente en las mujeres.

Siempre pensé en eso, primero me recibo...después como que me gustaría disfrutar de eso, estar recibido o lo que sea, trabajar, disfrutar también en pareja, y después tener hijos. Yo pienso que tener un hijo como que te condena todo, a estar ahí todo el tiempo, entonces no, quiero disfrutar, y disfrutarme. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

como que no pienso ni casarme, ni hijos, ni nada. Quiero aprovechar, viajar, trabajar, todo, y después más adelante ver. (Entrevista 26, mujer, FCEA)

En el caso de los/as estudiantes del interior del país se les consultó sobre la posibilidad de volver a su departamento de origen para desarrollar la profesión allí. En la mayor parte de los casos no hay expectativas de volver.

Pero allá a Artigas seguramente no vuelva (Entrevista 12, mujer, FCEA)

No creo que termine en Maldonado. (Entrevista 16, mujer, FING)

en Rocha no me quedo ni a palos. (...) . Lo que pasa es que allá no hay mucho trabajo, ese es el tema. Allá menos va a ir la gente porque le duela la muela. Si apenas van acá en Montevideo, menos van a ir allá en Rocha. (Entrevista 23, varón, FO)

Montevideo, mil veces Montevideo, jaja! yo de acá no me pienso volver, jaja! no, no, necesito quedarme, aparte es totalmente diferente. Estar allá, ya, no, es como más aburrido todo. Acá no, nada que ver. Siempre estás activo, haciendo cosas, todo pasa más rápido, no sé. (Entrevista 33, varón, FO)

En algunos casos de estudiantes de la FO se menciona esa posibilidad de regresar a su departamento de origen, y tiene que ver con una visión laboral y el ideal de instalar su propio consultorio.

creo que en mi propio consultorio. Con la chapita afuera, jaja. (...) Durazno, pero no porque sea mi pueblo, mi ciudad, sino por el hecho de que...a ver, levantas una piedra acá y hay un Odontólogo, jaja! Me parece que sí. Espero estar equivocada. El mercado es como más amplio allá, y más con una especialización así, en la zona, eh...la única o una de las pocas. En ese sentido me gustaría llegar. (Entrevista 24, mujer, FO)

Y...creo...que volvería a Melo...más tranquilo que acá, otra velocidad. Acá siempre tenés que andar corriendo. (...) creo que tener mi propio consultorio sería lo ideal. (Entrevista 25, varón, FO)

Pero en un principio yo tengo pensado moverme tanto en Minas como en Montevideo. Si, en ambos lugares. Acá en Minas por el hecho de que no hay tanta entrada laboral, digo, por más de que capaz conseguís en alguna clínica, no es lo mismo que en Montevideo. Entonces mi idea es moverme en ambos lugares. En Montevideo he escuchado que hay lugares en donde hay tipo, son muy bien pagos, como por ejemplo lo que es el Hospital Militar, que pila de gente de acá trabaja ahí, y demás, y bueno,

viendo poder moverme en esos lugares. Y bueno, como te digo, estando a la vez trabajando acá en Minas también, en algo. (...) en un principio sería solamente trabajar para juntar dinero para ir armando mi clínica. Sería lo ideal (Entrevista 31, varón, FO)

Consultados sobre el tipo de empleo en el que se imaginan trabajando dentro de 10 o 15 años, los/as estudiantes de Ingeniería son muy variados, pero en ningún caso se asocian al estereotipo de profesional trabajando en un espacio cerrado y solo.

yo no me veo estando en una oficina 8 horas por día, sino que me veo más bien en la cancha, haciendo cosas, eh...pensando, o sea, al aire libre me veo (Entrevista 3, varón, FING)

Mirá como siempre dicen de lo particular de la ingeniería en sistemas es que podés trabajar desde tu casa, a mí me gustaría como que fuera un ambiente laboral, porque es como todo, uno no hace ejercicios en su casa, uno va al gimnasio, jaja! La iniciativa la hace el ambiente. (...) Tengo, el compañero que te contaba hoy trabaja en una empresa, que tiene por ejemplo, puede rendir, 8 horas tiene que estar ahí, pero puede tomarse los tiempos que quiere, tienen una mesa de ping pong, una mesa de pool, algo así me gustaría. Como que estás en un ambiente, pero te podés dispersar te podés organizar vos mismo, y pasarla bien, pero ta. Siempre acompañado de gente, no me gusta trabajar solo (Entrevista 17, varón, FING)

Y...no sé, en alguna empresa, no necesariamente de software, en alguna multinacional, para poder viajar también. (Entrevista 22, varón, FING)

Yo, mi idea, es trabajar en un laboratorio, o algo de eso...investigación, o también, mi sueño más ambicioso es tener mi propio laboratorio, jaja! (Entrevista 8, mujer, FING)

En el caso de los/as estudiantes de FCEA aparecen expectativas ligadas a alcanzar puestos con alto reconocimiento.

Contador no querría ser. No me gustaría estar haciendo cuentas contables ni a palos, a los 29 años, capaz que al principio sí, pero ya a los 29 años, asientos contables no tengo ganas de hacer, no los disfruto, no es lo que más me gusta. Me gustan otras cosas que tiene la carrera de Contador, más la parte administrativa, o de organización, algo de eso, pero son puestos, son los puestos, jaja! Se empieza de abajo para llegar ahí. (Entrevista 18, varón, FCEA)

Me gustaría agarrar un cargo de gerencia, sin duda. Me va a llevar tiempo... (Entrevista 13, varón, FCEA)

Para el caso de los/as estudiantes de la FO aparecen opciones bien delineadas: tener su propio consultorio o clínica o trabajar en un hospital o mutualista. Para cada uno de los casos los/as estudiantes consideran sus pros y sus contras. Mientras el trabajo independiente augura una mayor comodidad para la elección de los casos a atender, y la flexibilidad en los horarios, también se considera que es bastante costoso acceder a ello y poder comprar todo lo necesario.

me imagino con mi consultorio propio, que es lo que espero lograr, y ta, con bastantes clientes, jaja! Y mejor económicamente obvio. (...) Siempre fue por ese lado igual. Siempre quise cuando recibirme ser yo mi propio jefe. No por un tema del ego, ni nada

de esas cosas, sino que me gustaría yo decidir qué hacer, porque uno en realidad, estudia bastante tiempo para que venga alguien más y lo mande, me gustaría yo mandarme y hacer como un consultorio con mis clientes. (Entrevista 28, varón, FO)

Me gustaría también tener mi propio consultorio digamos, estaría bueno, jaja! O tener una clínica, y trabajar con otras personas. Sería mejor en realidad. Yo por ejemplo hago implantes, y que otro haga cirugía. Lo veo como más completo, que puede cubrir más, que estar trabajando solo. (Entrevista 19, mujer, FO)

En el caso del trabajo en hospitales o mutualistas se considera como aspecto positivo el tener un ingreso estable, el no tener que invertir en equipos, y atender a un público diverso.

Me gustaría trabajar en una mutualista, más que nada que tener un consultorio. Es como que...es...solo...esta bueno, porque es para vos sola, pero la mutualista me gustaría, es como que tenés todo. (Entrevista 20, mujer, FO)

creo que prefiero trabajar en un hospital, una cosa normal, tipo tranqui, a tener una clínica. Para tener una clínica ya tengo que....pensar un montón de cosas, que ya no (...) Sí, más un hospital, que tipo, ya no tengo que hacer nada. Voy, atiando, trabajo. Es más estable también, ese tema. Vos tenés una clínica y no sabes si vas a ganar tanta plata todos los meses. Esta semana voy a ganar tanta plata, pero la semana que viene no tengo nada. Ese es el tema. (Entrevista 23, varón, FO)

en un lugar público, por ejemplo un hospital, vos estás abierto a cualquier tipo de público, y vos tenés que atender lo que sea, y eso también me gustaría porque es como

que, es más desafiante tu trabajo en sí, que eso también me gustaría. (Entrevista 33, varón, FO)

La posibilidad de trabajar dando clases fue algo que también apareció entre los/as estudiantes de FCEA y FING, pero no así en los de FO.

quizás me encuentre en algún lado dando clase. No sé si de esto...no sé si clase para estudiantes universitarios, pero quizás clases para adolescentes de 4to, 5to y 6to que realmente son épocas que son bastante flojas en Matemáticas (Entrevista 2, varón, FCEA)

A mí me encantaría ser profesora, mismo de universidad, acá, o en el liceo. Y a la vez ingeniera. Lo curioso es que tomaría el ser ingeniera como el segundo trabajo, como el segundo empleo (Entrevista 4, mujer, FING)

En realidad me copa la UTU. Me copó tanto lo que fui, que me gustaría dar clase para ahí. Ya para la facultad no, creo que hay que dedicarse, en el sentido de dedicarse a eso, a ser docente universitario, me parece que no es...Lo otro que puede ser, no tan preparado, que con un grado capaz que podrías estar dando clase en la UTU, y sí, me re encantaría. (...) A mí ya me gustaría que alguien en la UTU me dijera, mirá, yo voy a estudiar lo que usted hace profê, y ya me muero...jaja! (Entrevista 5, mujer, FCEA)

En algunos casos aparece la idea de irse del país, no solo para estudiar, sino para trabajar en el exterior.

En realidad no me imagino mucho, porque tengo la idea de irme del país, o sea, en el momento si sale, no es me recibo y me voy. O sea, me encantaría quedarme acá, pero hoy en día como que, hay trabajo, pero como que obviamente en otro lado te van a pagar más, eso es medio obvio, pero lo bueno es que hay trabajo, no es algo que no haya trabajo, pero ta. (Entrevista 10, mujer, FING)

Seguir acá no me veo, pero....yo siempre pensé como en irme, de Uruguay. (Entrevista 12, mujer, FCEA)

Y yo, una de las razones que aspiro más o menos si se llega a poder, es irme al exterior, posiblemente, en lo posible al 1er mundo, porque veo que una de las cosas que las flexibilidades que tienen los países desarrollados, es ser un profesional, y yo creo que si llego a tener la oportunidad la tomo. Si llego a ser, así ingeniero en computación, y tengo la oportunidad de ir, no sé, a Londres, jaja, no necesariamente ningún país planeado, no es que diga, quiero ir a Londres, no, yo que sé, un país que de una mejor calidad de vida que acá, que es muy difícil, y...si, sí, yo creo que la tomaría. Es más, no te voy a decir que es mi objetivo, pero que sería algo que estaría bueno que pasara. (Entrevista 34, varón, FING)

todavía estoy en la duda de si quedarme en el país, porque viste que lo bueno de la ingeniería en computación por ejemplo es que a veces te dan la posibilidad de trabajar desde una computadora. Mis padres joden que tipo, como que me voy a ir a la mí...jaja, estamos en una entrevista, me voy a ir lejos, joden con eso, además tipo, la carrera de mi novia coincide con eso de que también viaja, se va a ir, y entonces me dicen, vos te vas a ir con ella, nos vas a dejar, pero no sé en verdad. Supongo que ya estaré bastante

estable a los 30 si todo va bien. Igual me imagino que, consiguiendo algún trabajo relacionado a lo que estudié, y capaz que aprovechando el trabajo para poder viajar, tenía pensado, capaz que trabajar desde otras partes del mundo, tener esa posibilidad.

(Entrevista 35, varón, FING)

En este apartado destinado a analizar las expectativas de los/as estudiantes se pudo observar algunos elementos en común entre quienes estudian en un mismo servicio. Por ejemplo, la expectativa de terminar la carrera se mencionó como algo que esperan lograr los/as estudiantes de Ingeniería. Esto es bastante curioso, porque se podría pensar que todos/as esperan culminar, e incluso se visualiza cuando estudiantes de todos los servicios hablan de sus expectativas laborales y personales. Sin embargo, pareciera que llegar al final de una carrera en FING es en sí mismo una meta.

Estudiantes de los tres servicios mencionan el deseo de continuar estudiando, aunque con diferencias. En algunos casos el seguir estudiando refiere a estudiar otra carrera de grado o formación terciaria no universitaria, asociada a otra vocación o interés, pero en el caso de los/as estudiantes de FO es muy clara la perspectiva de hacer un posgrado, y en varios de los casos analizados ya se sabe qué posgrado les gustaría hacer. Eso habla de una vocación muy fuerte, porque el conjunto de los/as entrevistados está recién en el primer o segundo año de su carrera.

El viajar por diferentes motivos también es algo que aparece muy presente en las expectativas de los/as entrevistados/as. En algunos casos se piensa en el viaje como disfrute, el conocer nuevos lugares a partir de las posibilidades económicas que les dará el futuro profesional. En otros casos se espera viajar para hacer cursos de posgrado, para tener experiencias laborales, o para radicarse completamente en el exterior. Esto es algo bien interesante y que muestra cambios sustantivos con lo que podrían ser generaciones anteriores, en donde quizás no se consideraba como una opción vivir fuera del país.

En cuanto a las expectativas a nivel familiar, llama la atención que algunas entrevistadas, únicamente mujeres, mencionan el tema de la conformación de la familia. Pareciera que aún sigue presente el mandato social para las mujeres de tener una familia. Sin embargo, las jóvenes entrevistadas que mencionan este tema afirman que no tienen previsto ser madres a corto plazo, ya que desean disfrutar de otras cosas antes esto. Este tema no es mencionado por ninguno de los varones entrevistados.

Lo que sí aparece reiteradamente en el caso de varios entrevistados varones es la cuestión económica. Se imaginan con su propio auto, su casa, posibilidades de viaje, y estar en una buena posición.

Los estudiantes del interior tienen opiniones diversas acerca de la posibilidad de regresar a su lugar de origen luego de que se reciban. Varios afirman que se quedarán en la capital o se irán al exterior, mientras que unos pocos, especialmente estudiantes de la FO ven una oportunidad labora en la vuelta al interior. Suponen que allí tendrán mayores oportunidades, sobre todo para poder poner un consultorio o clínica privada.

En lo que refiere concretamente a las actividades laborales, es un hallazgo interesante que los/as estudiantes de FING se imaginan en lugares diferentes a los que señalan los estereotipos de estas carreras. Desean trabajar en empresas, con otras personas, en actividades que impliquen vínculos. Los/as estudiantes de FCEA priorizan el hacer una carrera profesional que les permita llegar a puestos importantes, mientras que los/as de FO teorizan acerca de las virtudes o defectos que tiene el trabajo independiente en contraposición al trabajo dependiente en una mutualista u hospital. Estudiantes de FING y FCEA mencionan a su vez la posibilidad de realizar actividades docentes.

VIII.2.4. Motivaciones para la elección de la carrera

Para finalizar la entrevista, se les pedía a los/as estudiantes que respondieran, de manera breve y sucinta, los motivos por los cuales se encuentra estudiando esa carrera. En este sentido, las respuestas pueden organizarse en las siguientes categorías: 1) salida laboral, 2) bienestar económico, 3) hacer lo que les gusta, 4) actitud de solidaridad y 5) obtener una titulación sobre aquello en lo que ya se tiene experiencia.

La opción de elegir una carrera por su salida laboral es algo que aparece entre los/as entrevistados/as. Más allá del ingreso, es la posibilidad que visualizan sobre tener un trabajo al momento de recibirse, especialmente en las carreras de la FCEA.

por un tema de demanda de trabajo nada más. (...) Es un tema de demanda, porque vos entrás a las páginas de...que buscan empleados, y lo que más hay es técnico en administración, administrativos, contadores, y ahí mechados algunas de las otras profesiones. (Entrevista 11, mujer, FCEA)

Iba a hacer Licenciado en Administración, pero, la salida laboral no es la misma, para los cargos que a mí me gustan. A mí me gusta cargo de gerencia, planificar, y esas cosas. Pero nunca salís a una empresa como gerente, tenés que empezar de abajo, con otra cosa, entonces elegí por eso. Contador tiene otra salida. (Entrevista 13, varón, FCEA)

Sí, porque me decía, que Contador, evidentemente tiene una salida laboral, no sé si una salida laboral, pero tiene una demanda de trabajo más alta que la del economista, pero también tiene una oferta de trabajo más alta que el Economista. Entonces, de cierta forma, yo, por lo que estuve investigando y viendo, se compensa bastante, porque a ver,

si vos tenés una demanda de 2000, pero tenés una oferta de 2500, de repente, si vos estudias algo que la demanda es de 50, pero la oferta es de 40, por más que sea menos demanda, en proporción, es más. Son cosas que se tienen que tomar en consideración. Para mí, los gustos se tienen que tomar en consideración, obviamente, pero también la salida laboral (Entrevista 6, varón, FCEA)

También en el caso de la FING aparecen referencias a la salida laboral y la facilidad para ingresar al mercado.

Por la salida laboral. Fue más por la salida laboral, porque tengo conocidos también que están haciendo Arquitectura, y me dijeron ya la carrera como que está muy desgastada, que hay que llevarla de a poquito, que no hay tanto laburo, entonces dije, bueno ta. Y tenía conocidos también haciendo Química y me dijeron que apenas salieron, o al 3er año ya tenían trabajo en diferentes fábricas, entonces dije, bueno ta, le voy a dar una opción, a ver si me gusta Química y si tengo la misma opción que ellos, entonces ta, por eso. (Entrevista 16, mujer, FING)

En varios casos aparece ligada la elección de la carrera al éxito profesional y la posibilidad de acceso a una vida cómoda, carente de dificultades económicas. Esto es muy frecuente en el caso de los/as estudiantes que eligieron las carreras de la FING.

también por un poquito el dinero. Me parece que retribuye muy bien, y hay mucha salida laboral. (Entrevista 8, mujer, FING)

También hay que admitir que el tema del sueldo que vayas a tener en el futuro, con este título, como que, te aumenta las ganas, jaja! Creo que a todos los que están acá, un poco te motiva, jaja! Porque ta, hay mucha gente, que le gustan ciertas carreras, pero como ganan poco, entonces dicen, ta, me mando a otra que gane más, que a la vez eso para mí no está bueno, porque, estudiar algo que no te gusta...pero ta, yo por ahora tuve la suerte de que me gusta algo que me da un buen futuro, si me recibo, jaja! Pero ta, hay que priorizar lo que te gusta, y no solo lo económico. Yo creo que eso es lo que más importa. Por más que tengas todo el dinero que tengas, eso no te da felicidad.
(Entrevista 15, mujer, FING)

Yo tengo, quiero ganar bien, porque quiero tener un nivel de vida que me pueda dar mis caprichos, tengo mucho interés en viajar, así que quiero plata para viajar, y viajar y viajar. Ahora mismo es mi mayor interés, y nada, es como que...la plata en realidad te da mucha libertad, eso está bueno, y si aparte lo puedo combinar con algo que me gusta, algo que me da cierta facilidad, y algo que ta...como que fue lo ideal para mí.
(Entrevista 17, varón, FING)

Es buen pago, por una de esas cosas es que elegí también la carrera, no solo por la computación. (...) primero...está la razón económica, que es la que...quiero tener la oportunidad de viajar, poder darme gustos principalmente, entonces sé que hacer una carrera de Ingeniería voy a tener las posibilidades si la termino, la posibilidad de poder realizar mis sueños. (Entrevista 22, varón, FING)

Esto también se observa en algunos casos de la FO, especialmente en el caso de los varones.

Es una profesión que te da esa libertad de poder ponerte vos el tiempo que querés para trabajar. Si vos te querés forrar de plata, le das todo el día y ya está, sacas muela, muela, muela, y te forras de plata. Capaz un día levantás 20 palos en un día. (Entrevista 23, varón, FO)

También la remuneración económica me jugó a favor para elegir la carrera. Si bien es una carrera que vos podés trabajar y, podés, tenes como una salida por ahí también. (Entrevista 29, varón, FO)

La motivación por elegir una determinada carrera aparece también asociada al gusto por cierta área o tarea. El pensarse como profesionales en algo que les apasiona es algo frecuente, y se cuestiona a quienes eligen por otros motivos.

porque me gustaba mucho su...que esté centrado en la matemática y la física, me gusta mucho todo el tema de estudiar los fenómenos físicos y de como eh...como funcionan, y aplicarlo a lo práctico, que sería la maquinaria, las industrias. (Entrevista 4, mujer, FING)

porque me gusta la ingeniería, me gusta la química, me parece súper interesante todo lo que abarca la química, la ingeniería, me parece genial. (Entrevista 10, mujer, FING)

Claro, porque te tiene que gustar. Creo que para elegir una carrera lo primero que tenés que pensar qué es lo que más te gusta, porque si después pensas que vas a estar gran parte de tu vida haciendo eso, te tiene que gustar (...) Eh...creo que quiero ser

Contadora porque me gusta, me gusta, me gusta lo que es ser Contador. Me parece que....mmm....porque no me gusta otra cosa. (...) ser Contador, como que es más apasionante para mí. (Entrevista 5, mujer, FCEA)

En torno a este tema aparece el tema de la libertad. La posibilidad de elegir una carrera que les permita acceder a diferentes empleos, viajar, y no verse restringidos por la formación. En varios casos se hace referencia a los límites que impone una carrera como Derecho, muy asociada a las leyes de un país.

... sos Economista acá, sos Economista allá, sos Economista en Japón, que si yo hago Abogacía soy Abogado acá, entonces también lo pensé por ese lado. Así como viene a Montevideo acá, puedo terminar en otro lado, en otro país, no lo sé. (Entrevista 14, varón, FCEA)

El tema de la solidaridad y el cuidado aparecen muy ligados a la carrera de Odontología, en donde se destaca la voluntad de ayudar a la imagen de los pacientes, a fomentar la salud bucal y aumentar la autoestima. Esto es principalmente visible en el caso de las estudiantes mujeres.

Aparte me gusta ver la sonrisa de los pacientes, las personas, que se vean bien. (...) Pero es lindo, es lindo. Acá veo pila de pacientes que salen re contentos con las cosas que le hacen, satisfechos. Con ortodoncias....blanqueamiento, todas esas cosas. Salen con los dientes blanquitos, y ta. (Entrevista 9, mujer, FO)

me gusta el tema de que es como ayudar a otras personas, como hacer un bien (...) siempre me gustó, como curar algo también. (...) creo que por eso de ayudar en realidad, como que me siento bien, me siento útil ayudando a alguien. (...) Más que nada me guío porque siempre me gustó la salud, me gusta ayudar a alguien, más que nada físicamente, que haya una mejora en esa persona. Y sé que siendo Odontóloga se puede hacer un montón, porque es súper importante la salud bucal. (Entrevista 19, mujer, FO)

creo que resolverle problemas a la gente, y más que nada devolverle la sonrisa. No hay cosa más linda que te digan, ah, por vos sonreí, por ejemplo. Y ha pasado allá, por ejemplo, yo no podía reírme mucho, porque claro, o me daba vergüenza, o no podía, o me faltaban piezas. Hacerle una prótesis por ejemplo, fa! Le devolviste eso que es magnífico, no hay mejor cosa que eso, volver a sonreír, impagable. (Entrevista 20, mujer, FO)

Me gusta el hecho de...de yo que sé...ayudar a una persona de repente, el día de mañana, a sentirse bien consigo mismo, porque viste que la sonrisa es algo que puede llegar a acomplejar, puede llegar a hacer sentir mal a alguien, eh...en cuanto a apariencia. (...) Hacer sentir bien a una persona con lo que es su imagen, principalmente eso. (Entrevista 24, mujer, FO)

La obtención de un reconocimiento a lo que ya se sabe hacer es algo que aparece muy claro en las entrevistas de los/as estudiantes que se encuentran por encima de la edad esperada y que se asocia a una trayectoria laboral anterior.

algo que me sirva para acá adentro (haciendo referencia a su trabajo en el ministerio del interior, en donde se ocupa de la liquidación de sueldos (Entrevista 1, varón, FCEA)

Y ahí viene por qué elijo esta carrera, porque, yo toda la vida trabajé en administración. En el tema contable, recursos humanos, todo lo que tiene que ver con las organizaciones, la gestión de las empresas (...) También me gustaba mucho la educación, siempre me gustó la educación, y cuando, a la edad que tengo, dije, ¿qué voy a hacer? voy a revalidar todo lo que aprendí a lo largo de mi trabajo, en un título universitario, porque ya buscar trabajo de vuelta, ya empiezan a exigirme que tenga algún certificado que demuestre. (...) A mi edad todo el mundo piensa más en un hobby, pero no, lo mío fue al revés. Voy a estudiar para entrar en el mercado de vuelta. (Entrevista 27, mujer, FCEA)

Frente a esta última pregunta de la entrevista que apuntaba a que los/as estudiantes pudieran verbalizar aquello que en última instancia los motivó para la elección de su carrera surgieron datos interesantes, y que marcan algunas diferencias por carrera y de acuerdo al género de los/as entrevistados/as. La rápida inserción laboral es una motivación muy relevante para quienes estudian en la FCEA. Hacen referencia a las demandas del mercado laboral, y consideran que las carreras que eligieron dentro de la FCEA les permitirán ingresar rápidamente al mercado. El bienestar económico aparece como un aspecto central entre estudiantes de la FING, tanto para varones como para mujeres, mientras que es un factor importante para los varones de la FO. Hay dos motivos que se mencionan por las mujeres, marcando así diferencias con sus pares varones. Uno de ellos refiere a la idea de trabajar de aquello que a uno le gusta, y el otro, que es propio de las estudiantes mujeres de la FO, es el ayudar a los pacientes, en una lógica de solidaridad para que tengan una buena salud bucal y todo lo que ello implica también

a nivel social. Por último, para quienes tienen ya un acumulado de experiencia laboral en un área de conocimiento, el estudiar la carrera que eligieron les va a permitir acceder a una certificación por eso que ya saben hacer.

En el capítulo siguiente se presentan las principales conclusiones a las que se llegó en la investigación.

IX. Conclusiones

Este trabajo se propuso conocer cuáles son los factores que configuran diferencias, y así también desigualdades a partir de la elección de las carreras universitarias por parte de varones y mujeres. Partiendo de la premisa de que las decisiones vocacionales son procesos complejos y no lineales (Tarabini, 2020), esta investigación se planteó comprender por qué, a pesar del aumento significativo de la participación femenina en la educación superior, persisten marcadas disparidades en las áreas de estudio elegidas. Esta problemática es de gran relevancia ya que las elecciones diferenciales traen como consecuencia segregación ocupacional (Ibañez Pascual, 2010) (Batthyány et al, 2014) (Batthyány y Genta, 2016) y desigualdades de oportunidades y trayectorias laborales futuras.

Estudiar la elección de carrera desde una perspectiva de género es fundamental para visibilizar cómo las normas, los estereotipos y las expectativas sociales moldean las aspiraciones y decisiones de varones y mujeres, extendiendo la segregación ocupacional y las desigualdades salariales. Incorporar una mirada interseccional permite complejizar este análisis, explorando cómo otras categorías sociales como el nivel socioeconómico, el origen geográfico y el nivel educativo de los padres se entrelazan con el género para influir en las trayectorias educativas.

Esta tesis aporta al campo de estudios de la Sociología de género y Sociología de la educación en Uruguay, en donde los antecedentes hasta el momento eran escasos. Se ha realizado un análisis empírico detallado de las motivaciones y los factores que inciden en la elección de carrera en el caso de tres servicios concretos de la Udelar, que habilita a avanzar en torno a las discusiones sobre esta temática con datos concretos, abriendo posibilidades de profundizar en estudios futuros.

El trabajo aporta información sobre el rol de los diferentes agentes de socialización y los estereotipos de género en la configuración de las elecciones de los estudios superiores. Se pudo observar el papel diferencial de la familia y los centros de enseñanza en comparación con el del grupo de pares, que a pesar de ser mencionado como un actor relevante en la bibliografía consultada (Fuller, 2001; Ávila Castellanos, 2016), no lo es a ese grado para los casos analizados en este estudio.

Otro elemento que en el que destaca este trabajo es en la incorporación de la perspectiva los propios estudiantes, los cuales fueron protagonistas de las entrevistas realizadas, relatando sus procesos de elección y tránsito desde la educación media a la superior.

La tesis se planteó cinco objetivos que fueron abordados a través de un diseño mixto, en donde se combinó el uso de datos cuantitativos para describir el problema de investigación, y el análisis cualitativo para comprender y dar respuesta a las preguntas de investigación.

El primer objetivo fue conocer el perfil de ingreso de los/as estudiantes de la Udelar en el período 1991-2021 de acuerdo al sexo y servicio. Este objetivo se cumplió a través del análisis de datos estadísticos de la Udelar, lo que permitió identificar las tendencias de feminización y masculinización en diferentes áreas a lo largo del tiempo. Se observó que a pesar del paso del tiempo, en el área de Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat las mujeres siguen siendo una amplia minoría en los registros de ingreso. Otros espacios en donde su presencia es escasa, a pesar de la feminización de la matrícula, son en el Instituto Superior de Educación Física y la Escuela Universitaria de Música. Para el caso de los varones, el área de la Salud es la que denota su baja presencia, especialmente a la Escuela de Parteras, único servicio que tuvo por 15 años solamente estudiantes mujeres. La Facultad de Odontología y Enfermería también tienen muy pocos ingresos de varones.

Un segundo objetivo de este trabajo fue indagar acerca de las motivaciones que llevan a los/as estudiantes a elegir la carrera que se encuentran cursando. Mediante entrevistas

semiestructuradas a estudiantes de primer y segundo año se exploraron sus motivaciones al momento de la toma de decisión. La salida laboral, el bienestar económico, hacer lo que les gusta, la actitud de solidaridad y obtener una titulación sobre aquello en lo que ya se tiene experiencia fueron los principales motivos que señalaron las personas entrevistadas.

El tercer objetivo fue obtener información acerca de la valoración que tienen los/as estudiantes sobre sus habilidades y destrezas en relación con las diversas áreas de conocimiento, y su relación con la elección de la carrera. Las entrevistas revelaron cómo la autoeficacia (Bandura, 1977 y Olaz, 2003) en áreas como matemáticas, lectura o habilidades manuales influyó en la elección de ciertas carreras y el descarte de otras. Los/as estudiantes de la Facultad de Ingeniería destacan el éxito y facilidad para las matemáticas, y las malas experiencias con las asignaturas vinculadas a las letras. En el caso de los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración se nota cierto éxito en el área de matemáticas (aunque no tan notorio como para los que eligen Ingeniería) y también dificultades con el dibujo o las letras, lo cual los/as aleja de disciplinas como la Arquitectura, o carreras que tengan mucha carga de lectura. Por último, los/as estudiantes de Odontología, orientados por la salud, destacan dificultades tanto para las matemáticas como para el área de las asignaturas de letras.

Las opiniones y expectativas de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito también se observaron en las entrevistas. Los padres, familiares, docentes y miembros del grupo de pares aparecen como referentes en este aspecto, en algunos casos para apoyar la decisión, y en otros para generar dudas y hasta llegar a cambiar la decisión elegida. Los/as estudiantes muestran en las entrevistas el disfrute por realizar actividades de algunas áreas y el disgusto al momento de enfrentarse a otras. Esto sin duda tiene como ejes principales las matemáticas y la lectura, y muestra diferencias entre los servicios.

Como cuarto objetivo se planteó conocer cómo incidió la opinión de sus familiares, docentes y grupo de pares en la elección de la carrera. Se identificaron diferentes niveles de

influencia de estos agentes de socialización, desde el apoyo incondicional hasta la generación de dudas en el caso de los padres y familiares cercanos. En lo que refiere a los padres de los/as estudiantes, se observaron diversos tipos de vínculos y afectaciones, en algún caso vinculados a si se trata de la primera generación en la Udelar, incorporándose así en las explicaciones los factores estructurales. Para aquellos/as estudiantes que son primera generación, el apoyo de parte de los padres aparece muy marcado. Se destaca ese interés por que sus hijos continúen una carrera universitaria, apoyando en todos los casos la decisión tomada. Si bien a veces esto genera tensiones entre los/as estudiantes, dado que a veces los padres no comprenden el esfuerzo y el tiempo que lleva estudiar en la universidad, se muestran muy agradecidos y orgullosos por estar en esta institución. Esto es lo que plantean Doña Toledo y Luque Martínez (2019) quienes señalan que el alcanzar los estudios superiores para aquellos estudiantes con padres profesionales es algo esperado, que también menciona Cedréz (2020), mientras que para los/as que son primera generación implica la posibilidad de superación familiar. Por otro lado, hay estudiantes que toman el modelo de sus padres para continuar en la misma área disciplinar (esto se observa en algún caso de la FING y la FO) como mencionan López-Sáez et al (2004) en relación a la investigación de Mc Ewen (2013) sobre mujeres ingenieras. Por otro lado hay casos en donde los/as entrevistados/as buscan justamente algo diferente a las opciones que tomaron sus padres.

Además de ellos aparecen otras figuras familiares que inciden en el proceso de decisión, y aquí no hay tampoco un único modelo. Para el caso de algunas carreras aparecen imaginarios y estereotipos, especialmente para el caso de Ingeniería. En otros, familiares que no culminaron alguna carrera, o hubieran querido estudiar, y ahora proyectan esos deseos en las nuevas generaciones. Además de esto, otros familiares cercanos que sí accedieron a la universidad cumplen un rol orientador en cuanto a lo que es la universidad, las diversas carreras, y también en aspectos administrativos.

A su vez, algunos estudiantes mencionaron el rol de modelos a seguir por parte de docentes o destacando su influencia para desarrollar el gusto por determinada área de conocimiento. Los docentes, que eran señalados por Graña (2006) y Casagrande (2017) como posibles referentes en los procesos de decisión, sí aparecen indicados por los/as estudiantes entrevistados/as. En algunos casos hay docentes que oficiaron como modelos a seguir, que fueron considerados buenos profesores desde la perspectiva de sus alumnos, y que hicieron gustar ciertas áreas. Como contraparte, también se mencionan docentes que influyeron de manera negativa, provocando el disgusto frente a algunas materias. En algunas entrevistas se mencionan docentes que fueron desafiantes, y que llevaron a que los/as estudiantes quisieran demostrar que sí podían enfrentarse a determinadas áreas y dificultades y casos polares, de amor-odio a lo largo del curso, pero que con el paso del tiempo y la actual experiencia en la universidad son destacadas por los/as estudiantes como beneficiosos.

Por otro lado, la influencia del grupo de pares resultó menos significativa en comparación con lo que señala la bibliografía consultada. En cuanto al grupo de pares, Ávila Castellanos (2016) mencionaba la importancia de este agente socializador en la adolescencia y juventud. Sin embargo, en este trabajo no se pudo percibir de manera tan clara entre los/as entrevistados/as. Si bien en algunos casos se tomaron decisiones en base a sus pares, no es lo que predomina. En varios casos de estudiantes de FING y FO aparecen comentarios del grupo de pares en relación a la dificultad de la carrera elegida, pero eso en ningún caso influyó en tomar la decisión. Para las carreras de la FO aparece puntualmente el tema de los costos, que también es mencionado por los padres y familiares de los/as estudiantes.

Por último, el quinto objetivo fue el de investigar acerca de las expectativas a futuro acerca de su inserción laboral y continuidad formativa. Las entrevistas permitieron conocer las aspiraciones de los estudiantes en términos de empleo, desarrollo profesional y estudios de posgrado. Todos los/as estudiantes entrevistados/as tienen la expectativa de terminar la carrera

que se encuentran cursando, e incluso se imaginan continuando sus estudios, ya sea con otro título terciario, sobre algo que les hubiera gustado estudiar, o con un posgrado. Los/as entrevistados/as de la FO son quienes tienen más claro que desean realizar un posgrado, e incluso, en muchos casos, ya saben cuál les gustaría hacer. Vinculado al posgrado, y también a una futura inserción laboral aparece la posibilidad de viajar al exterior. La independencia económica y de vivienda también aparece como una expectativa a futuro. En el caso de los varones es claro el interés por acceder a una buena posición económica, lo cual mencionaban Padilla y Moreno (2000) como muestra de masculinidad. Entre las mujeres se destacan algunos casos en donde mencionan, aún sin ser consultadas explícitamente, la idea de postergar la maternidad. Los/as estudiantes del interior, en su mayoría, no tienen interés en volver a su lugar de origen al recibirse. El tipo de empleo deseado por los/as estudiantes de FING no se acerca, en ningún caso, al de los estereotipos asociados a esta profesión. En los/as estudiantes de FCEA aparecen expectativas ligadas a alcanzar puestos de status importante, y para los/as estudiantes de la FO aparecen dos opciones claras, tener su propio consultorio o clínica o trabajar en un hospital o mutualista. La posibilidad de trabajar dando clases fue algo que también apareció entre los/as estudiantes de FCEA y FING, pero no así en los de FO.

En lo que fueron las preguntas que esta tesis se planteó responder, se puede afirmar que todas pudieron ser abordadas y respondidas. La primera estuvo enfocada a conocer cuáles son los factores que inciden en la elección de las carreras universitarias. Los principales factores identificados incluyen las motivaciones intrínsecas (interés en la carrera, gusto por el área de conocimiento), la autoeficacia percibida en relación con diferentes disciplinas (especialmente matemáticas y lectura), la influencia de los agentes de socialización (familia y docentes principalmente), los estereotipos profesionales y de género (más evidentes en Ingeniería y Odontología), y las expectativas de inserción laboral y bienestar económico. Factores

estructurales como el nivel educativo de los padres también mostraron incidencia, especialmente en el caso de los estudiantes de primera generación en la Udelar, en donde prima el apoyo e interés de las familias porque sus hijos/as estudien, más allá de qué sea lo que elijan hacer. Se encuentra entonces como hallazgo de esta tesis que no es posible realizar un análisis unidimensional al analizar qué es que incide en la elección de una carrera universitaria. Se trata de un fenómeno multicausal tal como se manifestaba en varios modelos presentados en este trabajo (Eccles et al, 1999; Sáinz, 2006, en Castaño, 2008)

La segunda pregunta apuntaba a conocer qué motivaciones tienen los/as estudiantes al momento de optar por una carrera. En relación a esto se observó que éstas varían, incluyendo la búsqueda de autorrealización, la identificación con la disciplina, las expectativas económicas, la proyección de una buena salida laboral y el deseo de reconocimiento social. En el caso de Odontología, se observó una fuerte motivación ligada a la solidaridad y el cuidado personal, principalmente por parte de las estudiantes mujeres.

La tercera pregunta estaba asociada al concepto de autoeficacia y planteaba qué habilidades creen que tienen los/as estudiantes, y cómo éstas influyen en la elección de la carrera. La autopercepción de habilidades en áreas específicas, como la facilidad para las matemáticas o las dificultades con la lectura, juega un papel crucial en la elección (Olaz, 2003). Los/as estudiantes tienden a inclinarse por carreras donde se sienten más competentes, donde están más cómodos/as y cuentan con experiencias anteriores que muestran un posible éxito a futuro si toman la decisión de continuar en esa área de conocimiento.

En torno a la cuarta pregunta acerca de cuáles son los imaginarios y estereotipos que tienen los/as estudiantes sobre los profesionales de algunas áreas al momento de inscribirse a una carrera, se identificaron estereotipos asociados a la profesión de ingeniero (“nerd”, “ñoño”, solitario, dedicado exclusivamente al trabajo) y a la de odontólogo (profesional independiente, con buenos ingresos). Sin embargo, los/as estudiantes de Ingeniería entrevistados/as no se

identifican plenamente con el primer estereotipo. Ellos/as señalan que si bien ese tipo de estudiantes existe, no es el único que hay, y ni siquiera el predominante. En varios casos se hizo mención a que conocían estos estereotipos antes de ingresar a las carreras, y que incluso sabían que se trataban de servicios masculinizado en un caso y feminizado en el otro, pero esto no incidió en su decisión.

La pregunta número cinco abordaba el rol que cumple la familia, los/as docentes, y el grupo de pares en este proceso de elección de carrera. Como se mencionó anteriormente, la familia cumple un rol importante de apoyo, especialmente para los/as estudiantes de primera generación, en donde se señala en varios casos los esfuerzos familiares para atender los costos asociados al estudio de una carrera. Los docentes pueden influir positiva o negativamente a través de su desempeño y la transmisión de su pasión por la disciplina, mientras que la influencia del grupo de pares resultó ser menos significativa en las decisiones de los/ entrevistados, destacando en general el apoyo que recibieron de parte de ellos más allá de la carrera elegida.

La sexta pregunta indagaba sobre las expectativas tienen al momento de pensarse como posibles egresados/as de la carrera elegida. Estas incluyen la finalización de la carrera, la posibilidad de realizar posgrados, la independencia económica y de vivienda, y, en algunos casos, se menciona la postergación de la maternidad. Esto apareció únicamente en algunas estudiantes mujeres, no siendo mencionado el tema de la formación de una familia por parte de los varones. Ellos mostraron un mayor énfasis en sus deseos de acceder al bienestar económico (tener su casa, su auto, poder independizarse, viajar).

La pregunta acerca de cuál es el papel que juega el género y los estereotipos de género presentes al momento de elegir una carrera universitaria dio cuenta de una transformación generacional en la aceptación de elecciones no tradicionales según el género (especialmente al comparar con los casos de estudiantes mayores). A pesar de ello los estereotipos persisten

sutilmente en la asociación de ciertas habilidades e intereses con varones o mujeres (por ejemplo los juegos que jugaban en la infancia, los deportes que practicaron, el tipo de contenido que preferían en las primeras consolas de video juegos). En Odontología se observaron valores tradicionalmente asociados a lo femenino, tales como el cuidado, la atención del otro, la relevancia de la imagen personal, la estética, mientras que en los varones persiste un fuerte interés por el éxito económico en los tres servicios analizados en este trabajo.

La pregunta que atendía a si existen diferencias en estos procesos de elección de carrera de acuerdo al área de conocimiento de la carrera elegida se responde afirmativamente, ya que se encontraron diferencias significativas en las motivaciones, la autopercepción de habilidades y la influencia de los estereotipos según la facultad (Ingeniería, Ciencias Económicas y Administración, Odontología). El gusto por las matemáticas fue un factor central en Ingeniería y Ciencias Económicas y Administración, pero un obstáculo para Odontología, especialmente en las entrevistadas mujeres, que en varios casos señalaron que no podrían realizar una carrera que tuviera una gran carga de matemáticas por no sentirse lo suficientemente competentes para ello.

Por último, la tesis se propuso responder si inciden el lugar de nacimiento y el nivel educativo de los padres en este proceso de elección y la forma de transitar el pasaje a la educación superior. El lugar de nacimiento genera desafíos adicionales para los estudiantes del interior en términos de adaptación y responsabilidades. Los/as estudiantes que nacieron en el interior debieron trasladarse a Montevideo, lo cual es una situación que los diferencia en relación a sus pares montevideanos, ya que en el primer caso debieron adaptarse a vivir solos, a una ciudad nueva, y además de ello a la universidad. El nivel educativo de los padres influye, especialmente en el caso de los estudiantes de primera generación, para quienes el acceso a la universidad representa una posibilidad de movilidad social ascendente y un fuerte motivo de orgullo familiar. En la mayor parte de estos casos lo que se valora es el estudio, y no tanto qué

carrera se elige. Aparecen otros miedos e incertidumbres cuando se eligen carreras que son conocidas por ser difíciles, o muy largas, y también costosas, ya que se teme por la inversión que se está realizando.

La bibliografía en la que se sustenta esta investigación ofrece diversas perspectivas sobre los factores que influyen en la elección de carreras. Autores como Rascovan (2016) enfatizan la vocación y el gusto individual como determinantes principales, presentando una visión que, si bien relevante, no hace foco en los condicionantes sociales y de género. De manera similar, las teorías centradas exclusivamente en la socialización (Berger y Luckmann, 1979), la socialización de género (López-Sáez, 1994) o en los estereotipos (Lesbeguesris, 2014; Sáinz y López-Sáez, 2010) aportan elementos cruciales, pero pueden resultar unidimensionales al no considerar la imbricación de múltiples ejes de desigualdad. En contraste, autores como Navarro Sustaeta y Soler Julve (2014) y Doña Toledo y Luque Martínez (2019) se acercan más a la complejidad observada en esta investigación al considerar la interacción de diversas motivaciones y factores estructurales, como el nivel socioeconómico y educativo de los padres. Sus trabajos dialogan con los hallazgos de esta tesis al reconocer la multidimensionalidad de las decisiones vocacionales, algo que aparece también en Eccles et al (1989) y Sáinz en Castaño (2008).

Si bien estudios previos han considerado el género y, en algunos casos, el nivel socioeconómico, esta investigación se propuso analizar cómo el género se articula con otros ejes de diferenciación, como el origen geográfico (interior del país vs. Montevideo) y la experiencia de ser la primera generación en la universidad en servicios de diferentes áreas de conocimiento, para moldear las elecciones de carrera y las experiencias en la educación superior. Esta perspectiva permite superar las visiones que analizan el género de forma aislada y ofrece una comprensión más completa de las desigualdades persistentes.

Esta investigación constata que a pesar del aumento de la matrícula femenina en la educación superior en las últimas décadas, superando incluso a la masculina, persisten importantes desigualdades en las áreas de estudio elegidas por parte de varones y mujeres. Este fenómeno, que contribuye a la segregación horizontal del mercado laboral (Ibañez Pascual, 2010; Batthyány et al., 2014; Batthyány y Genta, 2016), puede interpretarse a la luz de diversos factores interrelacionados. En primer lugar, si bien se observa una transformación generacional en la aceptación de elecciones no tradicionales, los estereotipos de género persisten de manera sutil, influyendo en la autopercepción de habilidades e intereses desde la infancia (Moreno, 1986; Fuller, 2001; Lesbeguesris, 2014). La asociación temprana de ciertos juegos y actividades con lo masculino o femenino puede orientar las preferencias hacia áreas de conocimiento consideradas más "apropiadas" para cada género.

En segundo lugar, los estereotipos profesionales de género (Sáinz y López-Sáez, 2010; Sáinz en Castaño y Webster, 2014), aunque cuestionados por algunos estudiantes (de manera muy clara en el caso de Ingeniería), aún operan como marcos de referencia que pueden disuadir o alentar la elección de ciertas carreras. La percepción de la profesión de ingeniero como solitaria o la de odontólogo como ligada a la estética y el cuidado pueden influir en las decisiones, especialmente cuando se internalizan desde el entorno familiar y social.

Finalmente, procesos culturales más amplios continúan reproduciendo expectativas diferenciadas para varones y mujeres en cuanto a sus roles profesionales y aspiraciones futuras (Padilla y Moreno, 2000). El mayor énfasis en el bienestar económico como un indicador de masculinidad y la aún presente, aunque matizada, idea de la mujer como principal responsable de los cuidados, pueden incidir en las elecciones de carrera y en la priorización de ciertas expectativas laborales. La persistencia de estas dinámicas, incluso en un contexto de mayor acceso femenino a la educación superior, subraya la necesidad de un análisis interseccional que considere la complejidad de las influencias sociales y culturales.

La investigación desarrollada en esta tesis permite sostener que la elección de carrera no puede ser comprendida únicamente como un acto individual ni como el resultado lineal de motivaciones personales. Más bien constituye un campo simbólicamente disputado, en el que confluyen y se negocian sentidos en torno a lo familiar, lo escolar y lo profesional. En este campo operan relaciones de poder y jerarquías simbólicas que delimitan qué elecciones resultan posibles, legítimas o deseables para determinados sujetos.

Desde esta perspectiva, el género y la clase no son un telón de fondo, se trata de configuradores estructurales de las trayectorias. La investigación muestra cómo las mujeres cargan con expectativas sociales ligadas al cuidado, la solidaridad y la estética, que se expresan en la elección de ciertas áreas de conocimiento y en la forma de proyectar su futuro. En algunos casos, surgió incluso la idea de postergar la maternidad como condición para sostener los estudios, lo cual evidencia cómo la dimensión del cuidado —históricamente asignada a lo femenino— se infiltra en los proyectos académicos desde etapas tempranas. Los varones, en cambio, aún en carreras feminizadas, mantienen como horizonte central la independencia económica y el éxito material, reproduciendo un modelo de masculinidad que asocia la valía al logro económico.

De este modo, las desigualdades de género y clase actúan como principios estructurantes que configuran las significaciones sobre el estudio, las expectativas de futuro y el modo en que se construye el vínculo entre familia y escuela. Tal como señalan Batthyány (2014) y Sáinz y López-Sáez (2010), los mandatos de género atraviesan las prácticas cotidianas, asignando a las mujeres la responsabilidad del cuidado y a los varones la búsqueda de logros materiales, lo que se refleja en la manera en que las familias acompañan y proyectan las trayectorias académicas. A su vez, las desigualdades de clase condicionan no solo las posibilidades materiales de sostener una carrera, sino también los sentidos que las familias atribuyen a la educación universitaria. Como advierten Berger y Luckmann (1979) y Fuller (2001), los significados

sobre lo escolar se producen en diálogo con posiciones sociales concretas, de modo que género y clase se entrelazan en la construcción de las trayectorias.

Estos hallazgos muestran que las elecciones de carrera no son únicamente “vocacionales”, sino prácticas atravesadas por dispositivos sociales de género que moldean subjetividades y posibilidades. El dispositivo escolar opera de forma diferencial: refuerza imaginarios de feminización en algunos espacios (salud y cuidado) y de masculinización en otros (ingenierías), produciendo un orden simbólico que excede la mera distribución numérica de estudiantes por sexo. La escuela, el liceo y la universidad, en tanto instituciones, participan activamente en la construcción de sentidos sobre qué saberes son “propios” de varones o de mujeres y cuáles son las trayectorias consideradas legítimas.

Un aspecto central identificado por esta tesis es que el acompañamiento familiar en las trayectorias educativas se sostiene principalmente en las madres, quienes cumplen un rol clave en el apoyo cotidiano de los y las jóvenes. Son ellas quienes estimulan, organizan y acompañan los procesos de estudio, asumiendo un sostén afectivo y material fundamental para que sus hijos/as transiten la educación superior. Este lugar protagónico revela que, más allá de los avances en el acceso, el cuidado y el acompañamiento educativo siguen distribuyéndose de manera desigual, confirmando que el trabajo invisible de las mujeres es condición de posibilidad de muchas trayectorias universitarias.

En términos más amplios, esta investigación invita a repensar la relación entre educación superior y movilidad social. Si bien el acceso a la universidad se ha ampliado y feminizado, las desigualdades de género y clase se reconfiguran en las elecciones y trayectorias, delimitando de manera persistente los horizontes posibles. Las decisiones vocacionales, lejos

de ser plenamente libres, están mediadas por mandatos sociales y condiciones materiales que limitan la agencia individual. Al mismo tiempo, en esas tensiones se abren grietas de transformación, como estudiantes que desafían estereotipos, familias que apoyan elecciones no tradicionales o varones que ingresan a espacios históricamente feminizados.

Por todo ello, el aporte diferencial de esta tesis no se limita a describir condicionantes de la elección de carrera, sino que ofrece un marco conceptual para entender estas elecciones como espacios de disputa simbólica donde se reproducen, se negocian y eventualmente se transforman las desigualdades sociales. Lo que está en juego en la elección de una carrera universitaria es mucho más que una preferencia individual, es un proceso en el que se condensan historias familiares, posiciones de clase, expectativas de género y dispositivos institucionales. Reconocer esta complejidad es indispensable para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, que no limite las trayectorias posibles según género u origen social, sino que abra la pluralidad de elecciones emancipadoras.

Los hallazgos de esta tesis abren diversas líneas para futuras investigaciones. En primer lugar, sería valioso investigar las motivaciones de elección en carreras que no se asocian directamente con altos ingresos o que son consideradas segundas opciones, para comprender el rol de la vocación y otros factores no económicos en estas decisiones. Varias de las carreras que se estudian en los servicios elegidos para esta investigación están asociados a un buen perfil de ingresos y desarrollo profesional, por lo cual, embarcarse en un trabajo de investigación donde se consideren otros servicios y/o carreras podría profundizar los hallazgos aquí encontrados.

Otra posible línea de continuidad con esta investigación podría ser el análisis en servicios con una creciente brecha de género y explorar las motivaciones de los varones que eligen carreras tradicionalmente feminizadas (Parteras, Enfermería). Esto podría revelar

importantes transformaciones sociales y culturales en los estereotipos de género en el ámbito de la salud, lo cual sería un importante aporte para la investigación nacional en esta área.

Una tercera línea que podría ser abordada en otra investigación refiere al impacto de los cuidados en las trayectorias educativas y profesionales. Es muy importante investigar cómo las responsabilidades de cuidado (tanto en el ámbito familiar como profesional) influyen en las elecciones de carrera, la permanencia en los estudios y las trayectorias laborales de varones y mujeres, considerando las desigualdades de género en la distribución de estas tareas. Este aspecto no fue analizado en este trabajo, pero existen varios antecedentes de investigaciones nacionales (Tomassini, 2014, Fernández Soto et al, 2022) e internacionales recientes (Luján Southwell, M, 2024) que apuntan a las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres para el desarrollo profesional y la realización de trabajo remunerado, por lo cual, hacer foco en este aspecto desde el inicio de la elección de carrera es un aporte necesario.

Además de estas líneas temáticas, es posible pensar su continuidad abordando diferentes modalidades de trabajo y diseños de investigación. Futuras investigaciones podrían adoptar enfoques interdisciplinarios, combinando la Sociología de la educación con la Psicología, la Economía y la Sociología de género. El trabajo en grupos de investigación sin duda podría enriquecer esta línea de trabajo. A su vez, estudios longitudinales permitirían analizar la evolución de las decisiones vocacionales y las trayectorias profesionales a lo largo del tiempo. Finalmente, investigaciones comparativas entre diferentes regiones de Uruguay o con otros países de América Latina podrían ser útiles para la comprensión de los factores contextuales que moldean la elección de carreras.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se proponen algunas líneas de acción para abordar las persistentes desigualdades en la elección de carreras universitarias. En primer lugar, el fortalecimiento de la orientación vocacional en educación secundaria, en donde se

muestren diversas opciones desafiando los estereotipos de género y visibilizando la variedad de oferta que tiene la Udelar, el Consejo de Formación en Educación y la Educación técnico profesional desde una perspectiva interseccional, atendiendo el origen social y el lugar de residencia entre otros aspectos relevantes. Esto puede ir acompañado de otras iniciativas a nivel de las familias y el mercado, en donde se vayan deconstruyendo los estereotipos de género en relación a la realización de determinadas actividades. Un ejemplo es el de la papelería y juguetería Mosca hnos que desde hace unos años cuenta con un sector específico de juegos orientados al desarrollo del conocimiento científico. Se trata de juguetes que promueven la realización de experimentos, y se presentan como apto para cualquier niño o niña, ya que en las cajas se cuida especialmente el uso de las imágenes, destacando que esta área no es solo para varones.

En segundo lugar, la continuidad de estrategias de sensibilización en aquellos servicios que cuentan con una matrícula muy masculinizada o feminizada. Sería conveniente que se realizaran actividades que acerquen la oferta educativa a poblaciones que actualmente se encuentran poco interesadas, dando a conocer las carreras del área científico-tecnológica a niñas y mujeres, pero también las carreras del área de salud a los varones, buscando de este modo que todos los estudiantes puedan elegir con libertad, sin condicionamientos de género. Esto podría acompañarse con la difusión de información, la realización de investigaciones que den cuenta de los procesos de formación de estudiantes que optan por carreras que no son las típicamente esperadas de acuerdo a su género. En torno a esto, Uruguay ya cuenta con algunas iniciativas. Desde el año 2011 se conmemora el Día Internacional de las Niñas en las TIC, que fue proclamado en 2010 por la Unión Internacional de Telecomunicaciones. Cada cuarto jueves del mes de abril se realizan diferentes actividades que tienen como objetivo acercar las Tecnologías de la Información y Comunicación a las niñas, ya que, como muestran los resultados de esta tesis, son muy pocas las que se interesan por esta área de conocimiento. Organizaciones como

el Plan Ceibal, el Ministerio de Educación y Cultura, la Facultad de Ingeniería, entre otros, realizan actividades específicas para esta población, buscando inspirar a niñas y jóvenes, mostrándoles que estas carreras también son accesibles para ellas, y también involucrando a mujeres que puedan oficiar como modelos femeninos exitosos.

También, cada 11 de febrero desde el año 2016 se celebra el Día de la mujer y la niña en la ciencia, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. El Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, la Facultad de Química, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias, el Instituto Nacional de las Mujeres, entre otras organizaciones realiza actividades ese día para acercar a las niñas a la ciencia.

A nivel de investigación, Uruguay participó activamente en el proyecto SAGA (STEM and Gender Advancement) de la UNESCO recopilando datos y desarrollando indicadores para comprender y abordar las desigualdades de género en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM). A su vez, cada vez más se produce investigación en este tema, que se va instalando como una línea de trabajo dentro de los estudios feministas.

Una tercera acción que podría implementarse tiene que ver con la revisión y actualización de los currículos educativos, incorporando el enfoque de género. Esto ya ha comenzado a realizarse en algunos servicios que postulan al Modelo de calidad con equidad de género del Ministerio de Desarrollo Social. Implica el incorporar de manera transversal contenidos que promuevan la reflexión crítica acerca de los estereotipos de género, las desigualdades de género y la necesidad de incluir diversos perfiles en todas las áreas de conocimiento y en el mercado laboral.

Un cuarto aspecto, que no se ha manifestado en este estudio, pero que sin duda es relevante y que se mencionó como pasible de atenderse en futuras investigaciones en esta área es el tema de las políticas institucionales para la conciliación del estudio y las tareas de cuidado. En este sentido, varios servicios de la Udelar cuentan con espacios de cuidado, especialmente

en época de vacaciones escolares, para facilitar a que quienes tengan hijos/as a cargo puedan continuar con sus estudios, y se han realizado modificaciones a la reglamentación en las evaluaciones para postulaciones y evaluaciones de becas considerando de manera diferencial la situación de varones y mujeres.

A modo de cierre, esta tesis ha demostrado la complejidad de los factores que determinan las elecciones de carrera en la educación superior uruguaya, revelando la persistencia de desigualdades de género matizadas por otras dimensiones sociales. La comprensión de estas dinámicas es fundamental para construir un sistema educativo y un mercado laboral más equitativos e inclusivos, donde las aspiraciones y el potencial de cada persona no se vean limitados por estereotipos de género ni por barreras estructurales. El camino hacia la equidad en la educación superior y el mundo del trabajo requiere de una atención continua, involucrando tanto la investigación como la implementación de políticas específicas. Esta mirada se funda en la necesidad de contar con estudiantes libres, en donde la sociedad no limite sus posibilidades según su género, sino que las trayectorias de cada uno/a de ellos/as esté libre de condicionamientos e imposiciones sociales.

X. Referencias bibliográficas

Acker, S (1994) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ed. Narcea

Aguirre, R (1998) *Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. Universidad de la República. CSIC. FCS. Ed. Doble Clic

Alonso, L. E (1999) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis

Anderson, J (1997) ¿Justicia Distributiva? *Perspectivas*. N°8. Octubre-Diciembre. ISIS Internacional.

Astelarra, J. (2005) *El sistema de género: nuevos conceptos y metodología*. AB-CEME

Ávila Castellanos, D.D (2016) Familia y grupos de pares: otros protagonistas en la orientación profesional de los estudiantes de la Enseñanza Media Superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 71, 133-156.

Azpeitia Armán, M.A (2019) *La elección de estudios universitarios: una mirada desde la sociología y el género: el caso del trabajo social. Memoria para optar al grado de Doctor*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://docta.ucm.es/entities/publication/58e20f01-d147-4863-bd2b-86ab359292b3>

Bandura, A (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Vol 84, N°2, 191-215.

Barral, M.J; Magallón, C; Miqueo, C; Sánchez, M.D (eds.) (1999) *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*. Icaria Editorial

Batthyány, K y Genta, N (2016) (Consultoras) *Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo*. Planificación OPP. Dirección de Planificación.

Batthyány, K; Espino, A; Fernández, M; Genta, N; Molina, A; Pedetti, G; Sauval, M; Scavino, S; Villamil, L (2014) *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Fascículo 5 Desigualdades de género en Uruguay. Trilce.

Batthyány, K (2004) *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?; una mirada desde el género y la ciudadanía social*. CINTERFOR

Bello, A y Estébanez, M.E (2022) *Una ecuación desequilibrada: aumentar la participación de las mujeres en STEM en LAC*. CILAC. UNESCO

Berger. P y Luckmann. T (1979) *La construcción social de la realidad*. Ed. Didot.

Blanchet, A (1989) Entrevistar. En Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonannant, J. y Trognon, A. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Narcea Editores.

Bonder. G (1999) La equidad de género en las reformas educativas: reflexiones sobre un trayecto recorrido, en *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración*. Cuaderno 1, pp- 35-49. Papelería Liventa

Bourdieu, P y Passeron, J.P (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P (2000) *La dominación masculina*. Ed. Anagrama.

Brenner, M. (2017) Brecha de género en orientaciones de bachillerato. Caso de Uruguay. *Serie Documentos de investigación estudiantil*, DIE 01/2017. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República

Brigido, A.M (2016) *Sociología de la educación*. Editorial Brujas

Burguete Ramos, M; Martínez Riera, J y González, G (2010) Actitudes de género y estereotipos en enfermería. *Revista Cultura de los Cuidados*. 2º. Semestre, Año XIV - N.º 28

Cardozo, S (2016) *Trayectorias educativas en la educación media. PISA –L 2009-2014*. INEED - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET)

Casagrande, L.S (2017) *Silenciadas e invisíveis: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática*. Editora CRV.

Castaño. C y Webster. J (Directoras) (2014) *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Editorial Aresta

Castaño, C (Coord.) (2008) *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra

Cedréz, M; de los Santos, V; García, M; Sommer, M.N; Nicotera, S; Zejerman, I (2020) *Preparados, listos,   ya! Factores que inciden en la elección y continuidad de una carrera en Educación Superior*. Facultad de Ciencias Sociales. CSIC. Udelar.

CEPAL (2019) *Las mujeres en el futuro del trabajo*. Notas para la igualdad n   28. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe.

Corbetta, P (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc GRAW-HILL/Interamericana de España

Crenshaw, K (s/f) *Interseccionalidad*. Disponible en: https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Kimberle%20W%20Crenshaw%20-%20Interseccionalidad.pdf

Díaz Martínez, C y Dema Moreno, S (Ed) (2013) *Sociología y género*. Ed. Tecnos.

Dirección General de Planeamiento (DGPlan) (2022) *Estadísticas básicas 2020 de la Universidad de la República*. Udelar. Disponible en: https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/estadisticas-basicas-2020/

Dirección General de Planeamiento (DGPlan) (2021) *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. Udelar. Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2023/12/Datos-Sintesis-estadistica-2021-Web-Subir.pdf>

Doña Toledo, L y Luque Martínez, T (2019) La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de Educación Superior*. V 48. N   151.

Eccles, J; Barber, B y Jozefowicz, D (1998) Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the model of achievement-related choices. En: Swann, W; Langlois, J y Gilbert, L (Eds) *Sexism and stereotypes in modern society*. pp. 153-191. American Psychological Association.

Eccles, J (1983) Expectancies, values and academic behaviors. En: Spence, J. *Achievement and achievement motives*. University of Texas at Austin. W. H Freeman and Company

Everis (2012) *Factores influyentes en la elección de estudios científicos, tecnológicos y matemáticos*. Disponible en: http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/e17r5k-datap1/everis_documents_downloads/estudio+vocaciones.pdf

Fernández Soto, M., Galván, E., Robaina, S., Tenenbaum, V., Tomassini, C. (2022) *Desigualdades de género en la trayectoria académica de investigadores e investigadoras en Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo, DT 06/2022. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Udelar.

Fernández, T y Ríos, A (2014) (Eds) *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior del Uruguay*. Art. 2. Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General. Udelar, CSIC.

Fuller, N (2001) *Masculinidades. Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica

Genta, N (2018) *Ideales y estrategias del cuidado infantil en Uruguay*. Tesis de Doctorado en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

González, T. (2000). Vocación, profesión y profesionalidad. *Acontecimientos*, (54), 49-53. Disponible en: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/054049053.pdf>

Graña, F (2008) El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis educativa*. N°12, pp. 77-86

Graña, F (2006) *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Ed. Nordan-Comunidad

Hernández Herrera, C.A (2021) Las mujeres STEM y sus apreciaciones sobre su transitar por la carrera universitaria. *Nova Scientia. Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*. Vol. 13 (3), N° 27

Ibáñez Pascual, M (2010) Al otro lado de la segregación ocupacional por sexo. Hombres en ocupaciones femeninas y mujeres en ocupaciones masculinas. *Revista Internacional de sociología (Ris)* Vol.68, n° 1, pp. 145-164.

Jiménez, C; Jones, E y Vidal, C (2019) Estudio exploratorio de factores que influyen en la decisión de la mujer para estudiar Ingeniería en Chile. *Información Tecnológica*. Vol. 30 N° 4, 209-216pp.

Lamas, M (2018) (Comp) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM. Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Lesbeguesris, M (2014) *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Colección El cuerpo propio, Editorial Biblos.

Ley General de Educación, Ley N° 18.437 (2008) Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,un%20derecho%20de%20los%20padres>.

López-Sáez, M, Lisbona. A; Sáinz, M (2004) Mujeres ingenieras: percepciones sobre su vida profesional. *Revista de Psicología general y aplicada*. N° 57 (2), 161-180

López-Sáez, M (1994) Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, (9) 2, pp. 213-230. Ed. Aprendizaje

Lugones, M (2008) Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. No.9, pp. 73-101. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>

Luján Southwell, M. (2024). Trayectorias académicas y desigualdades de género en la educación superior universitaria en Argentina: una mirada al campo de las ingenierías. *Políticas Educativas*. No 17(1) Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/137895>

Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF. Disponible en: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1401>

Marrero, A y Mallada, N (2009) *La universidad transformadora*. FCS, UR, CSIC.

Marrero, A (2008) *El bachillerato uruguayo. Evaluaciones y expectativas desde la perspectiva de estudiantes, docentes, la universidad y el mundo del trabajo*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/287647576_El_bachillerato_uruguayo

Mc Ewen, B (2013) How interests in science and technology have taken women to an engineering career. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, v. 14, n. 1, p. 1-22.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2023) *Encuesta sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado*. Infamilia. Disponible en: https://www.gub.uy/sistema-cuidados/sites/sistema%20cuidados/files/documentos/publicaciones/4%20Informe%20EUT_%20web.pdf

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2022) *Anuario estadístico de educación 2021*. División de investigación y estadística. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2021>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2018) *Panorama de la educación 2017*. División de investigación y estadística. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/panorama-2017.pdf>

Moreira, N y Curbelo, D (2014) Adolescentes y tecnologías en el aula. Un análisis desde la perspectiva de género. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.

Moreira, N (2010) *Acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los jóvenes evaluados por PISA 2003-2006 en Uruguay*. Tesis de Maestría en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Inédito.

Moreno, M (1986) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. ICARIA Editorial

Mourão Macedo, R (2019) Resistência e resignação: Narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. V.49 n.172 p.54-7

Navarro Sustaeta, P y Soler Julve, I (2014) Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*. Vol 7, nº1. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10189>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015) *PISA in focus* 49, disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf)

Oddone, J; París de Oddone, M. B (2009) *Historia de la Universidad de la República. Tomo I. La Universidad Vieja 1849-1885*. Ediciones Universitarias

Olavarría Aranguren, J (2017) *Sobre hombres y masculinidades: “ponerse los pantalones”*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Olaz, F (2003) Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 6, Nº 13.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2023) *Hacer I+D en Iberoamérica. Persisten las brechas de género entre quienes acceden a la carrera de investigación*.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. Informe de coyuntura n° 14.

Padilla, T y Moreno, E (2000) El desarrollo profesional masculino: una perspectiva de género en la orientación vocacional. *Revista de educación* 2, Universidad de Huelva, pp. 301-312

Paechter, C (2009) *Meninos e meninas. Aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Ed. Artmed

Pereira Pérez, Z (2011) Los diseños de método mixto en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [15-29]

Pérez Pulido, I y Gómez López, L (2021) Estrategias para la elección de carrera y rutas de ingreso a la Universidad. *Educación y Educadores*, 24(1), 9-29pp.

Pessina Itriago, M. M (2017) *¿La ciencia, cuestión de hombres? Mujeres entre la discriminación, los estereotipos y el sesgo de género*. Ediciones CIESPAL.

Portocarrero Gutierrez, C y Zavaleta Llanos, N (2022) Incidencia del factor socioeconómico en la elección de las carreras universitarias. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 4(2), 1-17pp.

Radakovich, R y Papadópulos, J (2007) Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* Capítulo 8. UNESCO. IESALC.

Rascovan, S (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Voces de la educación. Ed. Paidós.

Reis Fernandes de Souza, M.C y Ferreira Reis Fonseca, M de C (2010) *Relações de gênero, educação matemática e discurso. Enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Autêntica. Coleção Tendências em educação matemática.

Rodríguez Méndez, M; Peña Calvo, J y Indacxaro, M (2012) Creencias de autoeficacia y elección femenina de estudios científico-tecnológicos: una revisión teórica de su relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, Issue 1, pp. 81-104. Ediciones Universidad de Salamanca

Rostagnol, S (1993) *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*. Doc. De Trabajo N2, Proyecto SYPLU, FHCE, Udelar.

SAGA (s/f) *SAGA Toolkit versión 1*. Versión en inglés disponible en: https://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/SAGA_Introduction_Toolkit2017.pdf

Sáinz, M y Eccles, J (2012) Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 80, Issue 2, pp. 486–499

Sáinz, M y López-Sáez (2010) Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computer and Education* n° 54. 578-587pp.

Scott, J (1990) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG. 265-302p.

Tarabini, A (2020) Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers. Revista de Sociología*. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol 105-N° 2. 177-181pp

Tomassini, C (2014) *Ciencia académica y género: trayectorias académicas de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República*. CSIC. Udelar

UNESCO (2019) *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)* Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

Uruguay XXI (s/f) Educación en Uruguay. <https://liveinuruguay.uy/es/education>

Vázquez Alonso, A y Manassero Mas, M (2015) La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(2), 264-277.

Verd, J y López, P (2008) La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, N°16, pp.13-42.

Viveros Vigoya, M (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*. No. 52. pp. 1-17

Viveros Vigoya, M (2023) *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. CLACSO

Zabala Argüelles, M y Fundora Nevot, G (Coords) (2022) *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales*. Parte 3. Educación. FLACSO. Ed. Acuario

Zapata Martelo, E; Vázquez García, V; Alberti Manzanares, P (Coords) (2001) *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados. Especialidad en Estudios del Desarrollo Rural. Instituto de Socioeconomía, Estadística e Informática.

XII. Anexo. Pauta de entrevista

La entrevista se propone recoger los discursos de los/as estudiantes acerca de los diferentes factores que incidieron en la elección de sus actuales estudio, haciendo énfasis en los dos grandes tipos de elementos mencionados en la bibliografía consultada: 1) Factores socioculturales (roles y estereotipos de género, influencia social); 2) Factores actitudinales (autoeficacia, actitudes y habilidades percibidas en algunas áreas específicas; motivación; expectativas a futuro)

Datos Previos:

- Sexo
- Edad
- Servicio
- Carrera elegida
- Año de ingreso
- Opciones tomadas en media superior
- Tipo de centro donde culminó educación media superior (público/privado)
- Nivel educativo padre (carrera)
- Nivel educativo madre (carrera)

Temas a tratar

- Presentación personal y familiar
- Trayectoria en centros educativos anteriores
- Juegos en la infancia y grupos de amigos: juegos vinculados a la carrera elegida
- Momento en que decidió a elegir la carrera

- Evaluación anterior sobre la posibilidad de estudiar alguna otra carrera. En caso afirmativo, motivos por los cuales no la eligió, y si piensa estudiarla más adelante
- Opinión de padres y familiares sobre la carrera elegida
- Apoyo (o no) de padres y familiares sobre la carrera elegida
- Opinión de amigos sobre la carrera elegida
- Tenencia de amigos que eligieron la misma formación
- Influencia de algún docente en la toma de decisión o en el gusto (o disgusto) por alguna materia o área profesional
- Gusto por matemáticas, lengua, ciencias o informática
- Expectativas para dentro de 10 o 15 años
- Principal motivación para estudiar la carrera elegida