



**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS; EL CAMINO
FALLIDO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA**

MARY LENA PÉREZ IBARRA

**PROGRAMA DE CIENCIA POLÍTICA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2018**



**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS; EL
CAMINO FALLIDO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA**

MARY LENA PÉREZ IBARRA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE POLITÓLOGA
MODALIDAD MONOGRAFÍA**

**MARIA OCHOA SIERRA
ASESORA**

**PROGRAMA DE CIENCIA POLÍTICA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2018**

Dedicatoria

Donde pensé que solo había números y fórmulas, donde imaginé que no había espacio para lo político, allí me enseñaron que siempre hay espacio para pensar el Estado, para pelear por los derechos y para luchar por un país mejor. Allí donde en medio de números y libros me permitieron ver que la democracia y la política trascienden todos los escenarios de la vida. A los estudiantes y docentes de ingeniería mecánica, gracias...

Agradecimientos

En este basto camino por conseguir mis sueños, y lograr mi título como politóloga, agradezco a las personas que sirvieron como insumo para la obtención y recolección de información, a los y las profesoras y estudiantes de ingeniería mecánica que permitieron que mi trabajo de grado pudiera aplicarse. A mis docentes universitarios que me dieron todas las herramientas necesarias de conocimientos para emplearlas no sólo en mi trabajo de grado, sino también en mi vida como profesional. A mis amigas y amigos por la escucha y compañía brindada durante mi proceso formativo. A mi asesora de tesis María Ochoa Sierra, por su paciencia y disposición. A cada uno de ellos y a las personas que no alcanzo a mencionar y que mediante sus críticas fortalecieron mi investigación, permitiéndome perfeccionarla. Por último, a mi familia, padre, madre y hermanos quienes son la base y el motor para alcanzar mis metas y a quienes les debo principalmente lo que he logrado hasta el momento.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	12
2.1. OBJETIVO GENERAL	12
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3. MEMORIA METODOLÓGICA	12
3.1. Dificultades del proceso etnográfico	17
3.2. Consideraciones éticas	19
4. LA DEMOCRACIA PARITARIA COMO FORMA DE VIDA	21
4.1. Estereotipos de género en la universidad de Antioquia	29
4.2. Estereotipos de género en el Pregrado de Ingeniería Mecánica – Universidad de Antioquia	33
5. DE LA TEORÍA A LAS AULAS	35
5.1. Resultados del trabajo etnográfico	36
5.1.1. El momento de la decisión	36
5.1.2. El estereotipo de la mujer marimacha o bruta	40
5.1.3. Sororidad, el componente esencial dentro de las aulas	49
5.1.4. Los profesores, entre amigos y acusadores	52
5.2. Valores democráticos en el pregrado de ingeniería mecánica, el contraste entre la formación de hombres y mujeres	59
5.2.1. Fe inquebrantable a las instituciones sociales, comunicación, participación, cooperación y solidaridad	59
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	69

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta, parte de la preocupación de por qué en la actualidad hombres y mujeres en un Estado democrático como el colombiano siguen ocupando en el campo social, espacios diferenciados por características que giran en torno a las concepciones que se tienen del sexo-género. Esto bajo el entendido de la posible existencia y persistencia de unos estereotipos de género que forjan una división del trabajo de acuerdo al sexo del individuo. Estas presunciones parten de la idea de que ser hombre o mujer es un determinante en la posición que asuman las personas, así como en la profesión que definirá su futuro. Se marca entonces una distinción en la participación, direccionada según su género.

Esta circunstancia relega a la mujer a un plano ajeno al poder; actualmente en la participación política, el acceso al poder, a los recursos culturales, económicos y sociales, las mujeres colombianas siguen presentando desventajas frente a los hombres. Lo anterior sin contar que son muy pocas las que tienen acceso a puestos directivos (Nieto, 2007). El periódico El Tiempo muestra en el 2015, un estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde encuentran que la población femenina presenta grandes dificultades para acceder a puestos directivos, pues cuando no son las dueñas de las empresas, la cultura empresarial masculina es la dominante y los estereotipos de género dificultan el camino. Indica el estudio que las mujeres representan menos del 5 por ciento en los puestos directivos de las principales empresas del mundo. Incluso, en el 30 por ciento de las empresas entrevistadas por el estudio, las mujeres no hacían parte de sus juntas directivas, y en las empresas restantes el grupo femenino contaba con menos del 30 por ciento de participación. A su vez, en la ocupación de la presidencia de las juntas directivas los hombres representan 87 por ciento y las mujeres un 13 por ciento (El Tiempo, 2015).

La esfera pública no es ajena a dicha problemática, a pesar de que la participación de las mujeres en diferentes esferas de la vida pública ha aumentado considerablemente con respecto a la de los hombres en la última década, persisten las inequidades de género (INMUJERES, 2011). ONU mujeres muestra cómo la población femenina tiene poca representación como votante, así como en los puestos directivos, siendo los cargos electos, la administración pública, el sector privado, el campo académico y la participación en la

gobernanza democrática los más críticos (ONU MUJERES , s.f.). Tal como lo señala la resolución sobre participación de la mujer en la política:

Las mujeres siguen estando marginadas en gran medida de la esfera política en todo el mundo, a menudo como resultado de leyes, prácticas, actitudes y estereotipos de género discriminatorios, bajos niveles de educación, falta de acceso a servicios de atención sanitaria, y debido a que la pobreza las afecta de manera desproporcionada (Asamblea General, 2012).

La disparidad en la participación política de las mujeres frente a la de los hombres no es un asunto presente únicamente en Colombia, ONU MUJERES plantea que dicha problemática se encuentra presente en diversos Estados del mundo. Señala que la presencia femenina en los parlamentos nacionales es únicamente del 23,3% y a escala mundial en junio de 2017 había 32 Estados en los que las mujeres representaban menos del 10% en cámaras únicas o bajas (ONU MUJERES , 2017). En cuanto a los otros campos de gobierno, los cargos ministeriales para enero de 2017 estaban ocupados por mujeres únicamente en un 18,3% y sobretodo en temas como medio ambiente, recursos naturales y energía, y otras con enfoque social como asuntos sociales, educación y familia (ONU MUJERES , 2017).

A su vez, en los cargos de carácter decisorio como las cabezas del ejecutivo, el poder sigue estando en manos de los hombres; realidad evidente al ver que para el 2013, únicamente diez mujeres habían logrado llegar a la presidencia en América Latina¹ (Fidalgo, 2013), sin contar con que Colombia nunca ha tenido una mujer como cabeza del ejecutivo.

Ver la disparidad en la presencia de mujeres frente a la de los hombres en la esfera pública, refleja entre otras cosas, que la igualdad en la participación dentro de la política está siendo limitada por los estereotipos de género que dividen el accionar de hombres y mujeres. Las funciones están fuertemente demarcadas por el sexo de las personas y la libertad de accionar se limita por esquemas culturales que asignan tareas correspondientes al género. Las instituciones democráticas por tanto no están cumpliendo con la función de garantizar a los ciudadanos una igualdad real con plena participación.

¹ Isabel Martínez de Perón (Argentina. 1974 – 1976), Lidia Gueiler Tejada (Bolivia. 1979 – 1980), Janet Rosemberg Jagan (Guyana. 1997 – 1999), Violeta Chamorro (Nicaragua. 1990 – 1997), Rosalía Arteaga (Ecuador. 1997), Mireya Elisa Moscoso Rodríguez (Panamá. 1999 - 2004), Cristina Fernández de Kirchner (Argentina. 2007 - 2015), Laura Chinchilla (Costa Rica. 2010 – 2014), Dilma Rousseff (Brasil. 2010 - actualidad), Michelle Bachelet (Chile. 2014 - actualidad).

La educación no es ajena a esta problemática. Para Dewey la educación es determinante en la construcción de democracia en tanto influye en los esquemas mentales y morales de las personas (Dewey, 1998). Para el filósofo, la democracia encuentra su sustento en la educación, puesto que permite la formación de unos ciudadanos bajo sus principios; dicho en las palabras del autor:

Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes (Dewey, 1998, pág. 81).

Siguiendo con Dewey, la escuela tiene tres funciones primarias. Primero, simplifica el accionar de la comunidad, enseñando gradualmente las lógicas con las que funciona la sociedad; segundo, elimina los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente, es decir, determina qué cosas deben ser enseñadas y cuáles no, y finalmente, funciona como estabilizadora e integradora, propendiendo para que las limitaciones con las que nacen los individuos (correspondiente a su raza, sexo, clase, etc.) sean contrarrestadas y así estos puedan participar en los contextos sociales plenamente (Dewey, 1998).

Sin embargo, la educación tal y como plantea Bourdieu (2000), puede ser vista como un campo relativamente autónomo dentro de la sociedad, en la cual los individuos se relacionan de acuerdo a unas reglas implícitas que se encuentran en las instituciones correspondientes a dicho espacio. Bajo esta visión, la educación es la encargada de enseñarle a las personas cuáles son las conductas socialmente aceptadas y por ende las acciones que le son permitidas, generando así que el sujeto asuma las normas y cree su forma de pensar y actuar de acuerdo a ellas (Bourdieu, 2000). La educación no es de ninguna manera neutral, sino que conlleva consecuencias sociales y económicas determinadas. Se encuentra profundamente emparentada con la asignación de roles, ya que es la que determina “(...) a quién se educará y para cumplir qué roles; cómo se educará, a cuántos y con qué limitaciones de recursos” (Bruner, 1991).

La educación primaria no es el único campo en el que los individuos crean y reproducen su forma de ser y pensar. Si bien en los primeros años de edad (6 a 8 años) es donde se genera de forma más fuerte el rol que el sujeto intentará llevar durante sus años posteriores, también es cierto que durante los primeros años de la adolescencia y hasta entrando en la adultez, las personas pueden producir cambios en sus preferencias iniciales fijando nuevas elecciones (García, 2006). La escuela superior y los contextos universitarios serían entonces otros espacios académicos donde los sujetos cuestionan o fortalecen sus creencias y roles previamente asignados (Cantillo & Rocha).

Así, las universidades y sus correspondientes unidades académicas son determinantes en el posicionamiento de las personas, pues serán las que marcarán el accionar y sus espacios de participación a lo largo de su vida. Los contextos universitarios -siguiendo la lógica del filósofo John Dewey- serían entonces espacios democráticos, donde la interacción y el reconocimiento de todos los actores, son pieza clave para el fortalecimiento de la democracia institucional nacional.

En la actualidad es evidente que las mujeres se encuentran concentradas en determinadas profesiones tradicionalmente feminizadas, las cuales están ligadas a la maternidad y al cuidado de las personas, posicionándolas en niveles más bajos en cuanto a jerarquía laboral (Nieto, 2007). Como ejemplo de esto pueden verse algunas áreas de la salud, la educación, los servicios personales y domésticos; los hombres por su parte acuden más a profesiones vinculadas a la ciencia y a la tecnología, tales como ingenierías, medicina, ciencias y en general, carreras que vinculan al individuo con el mundo de la razón (Cantillo & Rocha). La ex Ministra de Educación María Fernanda Campo planteó en un periódico de circulación nacional (El Tiempo) que para el 2011:

Entre las carreras que más estudian las jóvenes colombianas están: Administración, Educación, Derecho y Contaduría Pública. "En estas carreras universitarias, las mujeres cuentan con una participación superior al 60 por ciento, mientras que en programas de formación militar e ingenierías, la mayor participación es de hombres" (El Tiempo, 2011)

Pese a que las mujeres han logrado conquistar múltiples espacios académicos considerados tradicionalmente como masculinos, hay otros donde se siguen presentando diferencias

determinantes frente a la presencia de mujeres con respecto a la de los hombres. Se habla entonces del campo académico de la ingeniería. El estudio Mujeres en la Educación Superior del Ministerio de Educación, muestra por medio de cifras, que los pregrados de “Ingeniería Mecánica (9 %), seguida de la Eléctrica (10 %), Electrónica y Telecomunicaciones (14 %) y Sistemas y Telemática (26 %)” (El Tiempo, 2016) son las carreras con menor número de matrículas realizada por mujeres. José Ismael Peña, decano de la facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Sede Bogotá, también resalta esta disparidad señalando que “de 6.405 estudiantes activos durante el período 2010-2015, solamente 1.210, o sea el 19 por ciento, eran mujeres” (El Tiempo, 2016).

Ahora bien, pese a que el ingreso a la educación por parte de la mujer ha sido un logro obtenido gracias a las luchas llevadas a cabo en Colombia (Cohen, 2001) y aunque determinadas mujeres rompan las barreras y entren en espacios tradicionalmente masculinos como lo es la ingeniería, no es un estado de cosas que baste por sí solo para afirmar o negar que los estereotipos de género en los pregrados se están diluyendo. La posibilidad de que las mujeres ingresen a la educación superior no garantiza que los principios democráticos señalados por Dewey tales como la efectiva participación, fe en las instituciones, cooperación, solidaridad y comunicación se estén cumpliendo. “La solución no ha llegado con el incremento del número de mujeres a las instituciones de enseñanza, pues nuevos mecanismos de desplazamiento de motivaciones y de significados siguen perpetuando los filtros con los que han de seleccionar las decisiones y las posibilidades ante las que se encuentran” (Acker, 2000, pag.10). Es necesario analizar si las lógicas de asignación de roles presentes en la sociedad, se filtran también en las relaciones de los actores al interior de las universidades, imposibilitando que los principios democráticos sean cumplidos.

Es allí donde los estereotipos de género entran a ser relevantes en la asignación de roles y el incumplimiento de los principios de la democracia. Pues bien, la democracia no puede quedarse únicamente en una forma de gobierno, si no sustancialmente ser un modo de vivir. Así,

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción

a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad (Dewey, 1998, pág. 82).

El contexto colombiano presenta una división en las tareas realizadas por hombres y mujeres, separando a las mujeres de los espacios de poder; los estereotipos de género por su parte permiten que dicha división de tareas sea legítima y se perpetúe. Los roles tradicionalmente feminizados para las mujeres y masculinizados para los hombres crean una división sexual del trabajo, que imposibilita la plena participación de los ciudadanos en todos los contextos sociales, impidiendo que la democracia se consolide en Colombia. Por tanto, es necesario hacer estudios dentro de las universidades, para ver si funcionan como instituciones democráticas, rompiendo los estereotipos de género y propiciando una efectiva participación de todas las personas sin distinción del sexo.

Bajo la lógica analítica presentada, se realizó un estudio etnográfico en el pregrado de ingeniería mecánica de la Universidad de Antioquia, donde se analizó las relaciones entre estudiantes y docentes, para identificar si la Universidad de Antioquia funciona o no como institución democrática haciendo frente a los estereotipos de género e impidiendo su reproducción. Se examinó si las concepciones del sistema sexo-genero son una base en las relaciones personales y académicas del pregrado, haciendo que los estudiantes reafirmen los hábitos adquiridos por los entramados anteriores a su llegada a la Universidad, o por el contrario los cuestionen. Se tomó como muestra el pregrado de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Antioquia, porque para el 2014 se tenían matriculados 572 estudiantes hombres y 46 estudiantes mujeres, una participación altamente diferenciada según el sexo (Pregrado de Ingeniería Mecánica, 2014). Se investigó dicho pregrado, puesto que debido a la baja la participación de las mujeres, el estereotipo de género se hace más evidente.

En el primer capítulo detallaré la memoria metodológica y la importancia de la etnografía en mi proceso investigativo, así como los enfrentamientos y barreras por las cuales tuve que atravesar para realizar la etnografía a cabalidad. En el segundo capítulo mostraré brevemente el surgimiento de la democracia y algunas posturas que se tienen en torno a ella con referencia a la participación de las mujeres, así como la posición de algunas feministas, exigiendo la

construcción de una democracia paritaria. De igual forma abordaré teóricamente la importancia que tiene la escuela en la construcción de una democracia paritaria y la manera en que los estereotipos y roles de género se reproducen en los contextos educativos. En el tercer capítulo plasmaré el proceso etnográfico en el pregrado de ingeniería mecánica y los hallazgos encontrados, y finalmente en el cuarto capítulo presentaré las conclusiones y recomendaciones correspondientes con el fin de fortalecer la democracia en el pregrado de Ingeniería Mecánica y la Universidad de Antioquia.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar si existen estereotipos de género en las relaciones entre estudiantes y docentes en el pregrado de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Antioquia que impidan la construcción de la Universidad como escuela democrática con dinámicas paritarias.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en las relaciones entre estudiantes y docentes del pregrado de ingeniería mecánica, los estereotipos de género que reproducen la asignación de roles entorno al sexo.
- Establecer si los estereotipos de género son un impedimento para la construcción del pregrado de Ingeniería Mecánica como escuela democrática.
- Identificar las estrategias llevadas a cabo por el pregrado de ingeniería mecánica que tengan como fin romper con los estereotipos de género.
- Definir si la relación existente entre estudiantes y docentes propicia la construcción de paridad en las aulas

3. MEMORIA METODOLÓGICA

Partiendo de la premisa de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas (González, 2001), adopté el paradigma interpretativo con el objetivo de comprender los fenómenos sociales, en este caso, las relaciones que se dan entre estudiantes y docentes. Tal paradigma me permitió ver las relaciones que se dan entre los actores sociales, así como observar y analizar los significados que ellos le dan a la acción. A su vez, centrar el análisis en las relaciones cotidianas marca una pauta importante para los estudios en la Ciencia Política, pues comprender y entender la manera en que las relaciones interpersonales cotidianas y su inmensa complejidad influyen directamente en los procesos políticos, contribuye a erradicar las bases de la desigualdad donde hombres y mujeres crecen siguiendo unos roles específicos que finalmente contribuyen a una división sexual del trabajo.

Comprender las bases de la desigualdad entre hombres y mujeres en los diferentes escenarios sociales es un asunto complejo, era insuficiente realizar una investigación conceptual y teórica, por ello tomé como base de mi investigación el enfoque cualitativo, en tanto me permitió estudiar la realidad en su contexto natural. Mi atención estuvo guiada a la cotidianidad vivida en los diferentes espacios propios del pregrado de ingeniería mecánica, privilegiando las experiencias subjetivas de aquellos que viven los efectos de la desigualdad de género. Analicé actores y sus relaciones como si estuvieran ocurriendo por primera vez, para no dar nada por sobrentendido. El enfoque cualitativo y la inmersión en campo me proporcionó un modo de interpretar los fenómenos, donde como investigadora tuve la posibilidad de comprender la realidad tal y como la perciben los actores insertos en ella.

Debido a que el fin último de mi investigación es observar los comportamientos naturales que adoptan los individuos dentro del aula, fue necesario hacer un estudio etnográfico, pues fue el que permitió dejar a un lado las concepciones personales que tenía sobre el tema (inclusive los posibles sesgos) y optar por un prudente distanciamiento que permita contrastar y triangular la información encontrada. Fue necesario entrar al trabajo de campo partiendo de un proceso más inductivo que deductivo, construyendo el conocimiento a partir de los datos obtenidos en campo, con el fin de crear un conocimiento en torno a una nueva realidad. Esto, bajo el entendido de que “cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará [el investigador] a aprender la realidad en términos que no le sean propios” (Hammersley y Atkinson, 1994, pág. 16). De igual forma, para comprender

el comportamiento de los sujetos, es necesario entender el significado que le dan a la acción y a la cultura en la cual están inmersos, así, una buena manera de vislumbrar si existen o no comportamientos que reproduzcan los estereotipos de género en el aula, fue la comprensión de la cultura que comparten los sujetos dentro de la misma (*Hammersley y Atkinson, 1994*).

Entendiendo a la etnografía como aquella metodología que permite “participar, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que se han elegido estudiar” (*Hammersley y Atkinson, 1994, pág.1*), partí de la necesidad de realizar inmersión en campo, asistiendo periódicamente a las clases, conviviendo diariamente con los estudiantes, presenciando sus diferentes escenarios de interacción y siendo parte activa de su cotidianidad.

La etnografía se volvió una necesidad para llevar a cabo mi investigación, pues es tal herramienta la que me permitió generar un lazo con la población estudiada y observar con mayor detenimiento su forma de actuar. Pese a ello, por cuestiones de tiempo y motivos académicos, tal inmersión no cumplió de manera estricta con los planteamientos de la etnografía clásica, pues si bien fue necesario ir periódicamente a las clases o eventos realizados por el pregrado de ingeniería mecánica, fue imposible asistir a todas ellas, por lo que la inmersión no se dio de manera total.

La etnografía fue realizada desde marzo hasta junio de 2017. Asistí a los cursos de Descubriendo la Física, Introducción a la Ingeniería Mecánica, Laboratorio de química, Materiales, Diseño mecánico, Mecánica de fluidos, Dibujo para la Ingeniería Mecánica y Resistencia de Materiales; de igual forma realicé una salida de campo al centro de mantenimiento de Avianca y a dos conversatorios organizados por el pregrado dirigidos por egresados trabajando en el exterior. Se abordó cursos de los diferentes semestres para así aproximarme a lo vivido por los estudiantes durante la carrera. Las lecturas producto de mi inmersión en campo estuvieron guiadas por las categorías planteadas en el marco teórico.

La información la recolecté utilizando principalmente la técnica de observación participante, la cual me permitió como investigadora compartir el contexto, experiencias, relaciones y vida cotidiana de los sujetos estudiados, con el fin de recoger toda la información que tienen sobre

su realidad. La información reunida la consigné en un diario de campo en el que fue codificada de acuerdo a las categorías de análisis establecidas previamente y a las emergentes. Allí plasmé las relaciones entre los sujetos estudiados, la utilización del espacio por parte de ellos, la relaciones docente-estudiante, los chistes, quejas, burlas, halagos que se hacían en clase, y en general cualquier comportamiento o comentario llevado a cabo dentro del escenario educativo.

Realicé un grupo focal como técnica para recolectar información, entendiéndola como un grupo de personas que estando dirigidas por un investigador, moderador o analista encausan una discusión frente a un tema de interés. El fin fue obtener las opiniones o visiones que el grupo presentaba frente a los estereotipos de género presentes en el pregrado. De igual forma, llevé a cabo dos cartografías sociales con estudiantes mujeres de los primeros semestres del pregrado, donde les solicité realizar un esbozo del imaginario colectivo frente a la mujer ingeniera mecánica.

Imagen 1. Salida de campo centro de mantenimiento Avianca



Fuente: Elaboración propia

Foto 2. Foto cartografía social



Fuente: Elaboración propia

Una vez inmersa en campo y habiendo creado lazos de afinidad con personas estratégicas, recolecté historias, testimonios y diversas percepciones en torno a los estereotipos que se refuerzan en el pregrado. Utilizando la observación participante me involucré en las actividades cotidianas vividas por los estudiantes y a partir de allí vi la necesidad de realizar entrevistas semiestructuradas guiadas por unas preguntas orientadoras creadas a partir de lo hallado en campo. Las preguntas abiertas, los términos usados y el orden temático los fui modificando según el ambiente lo propiciaba.

Periódicamente realicé entrevistas semi-estructuras (19) a los individuos que posiblemente me podían generar información acerca de las dinámicas internas y las concepciones compartidas por los estudiantes en el aula. Así, entrevisté cuatro (4) estudiantes mujeres de los primeros semestres, dos (2) de semestres intermedios, dos (2) de últimos semestres, una (1) egresada, tres (3) docentes mujeres del pregrado y dos (2) de un pregrado diferente pero del área, dos (2) estudiantes hombres de semestres intermedios, un (1) egresado y dos (2) docentes hombres del pregrado. Partiendo de ser una investigadora que llega a campo a conocer lo sucedido y que será direccionada únicamente por los conceptos mostrados en el marco teórico, los sujetos a quienes realicé la entrevista fueron elegidos después de realizar la primera inmersión en campo.

Las entrevistas tuvieron como finalidad explorar a profundidad las concepciones que tienen los estudiantes sobre la asignación de roles a los sujetos en la sociedad y las dinámicas que se dan dentro del aula, así como los diferentes estereotipos de los que son víctima las mujeres dentro de los salones. Debido a que se trata un tema con veto social, fue necesario realizar las entrevistas de manera individual para así abordar detalladamente las vivencias por las que pasaron las estudiantes entrevistadas.

El formato de las entrevistas lo diseñé posterior a la primera inmersión en campo, pues fue ésta la que generó las inquietudes de las relaciones entre estudiantes y estudiantes-docentes. No obstante, la búsqueda documental, la revisión teórica realizada previa y durante el proceso de inmersión en campo y los datos recogidos sobre el pregrado (tales como informes, censos, número de estudiantes y docentes vinculados) sirvieron como insumo para guiar las entrevistas, el grupo focal, la cartografía social y la inmersión en campo.

Finalmente, es menester resaltar que mi investigación es fruto de mis vivencias cotidianas en el pregrado, la escucha de conversaciones, historias y relatos de los estudiantes y mi posterior análisis a esto, lo que me crea un impedimento para hacer uso de la tercera persona. Como plantea Canetti (1982):

«Él» [la tercera persona] está expuesto a toda clase de confusiones y sólo puede ser reconocido por el escritor mismo. Con esto se corre el riesgo de que luego estas notas lleguen a manos de gente que no sepa distinguir entre las distintas terceras personas y que, de este modo, falsas interpretaciones den lugar a que sobre nosotros caiga más de una sombra que no hemos merecido (pág. 32).

Siendo así, utilicé la primera persona en la escritura de mi texto queriendo remarcar que los productos mostrados nacen de mi proceso etnográfico y por tanto surgen a partir de mis propias interpretaciones y vivencias en campo.

3.1. Dificultades del proceso etnográfico

En el proceso etnográfico donde el conocimiento se construye a partir de la cotidianidad de los actores inmersos en el escenario estudiado, una de las principales dificultades por las que

atravesé, fue la necesidad de encontrar nuevas categorías de análisis que me permitieran hacer frente a las lecturas emergentes que surgían en campo. Así, la realidad sobrepasaba las variables que había fijado inicialmente, por lo que fue indispensable desechar gran parte de ellas y recurrir a la teoría durante toda la inmersión en campo buscando nuevos referentes analíticos que me ayudaran a interpretar la realidad.

No obstante, pese a que tuve la dificultad de encontrar categorías de análisis para hacer frente a lo sucedido en la realidad, el problema más grande que tuve que enfrentar fue la posición de inferioridad de las mujeres y la necesidad de guardar silencio.

Es importante resaltar que el proceso etnográfico estuvo atravesado por el sesgo y veto social con el que se esgrimen los temas de género. Muchas veces se parte de que la universidad es un escenario público y no presenta ningún tipo de desigualdades internas; los hombres, referente al tema de género, asumen que la paridad está presente *per se*, las mujeres, por su parte, por miedo a ser criticadas, cuestionadas y hasta sancionadas, prefieren guardar silencio frente al tema.

Como se ha manifestado reiteradamente los hombres en el pregrado de Ingeniería Mecánica son quienes ocupan los espacios de poder, estos encarnan los directivos, profesorado vinculado y personal administrativo; es por esto que las mujeres se sienten en una posición inferior y prefieren no cuestionar ni crear alarmas que puedan perjudicarlas. Así lo evidencé en diferentes entrevistas donde las mujeres callaron o incluso no accedieron a ser entrevistadas. En varios casos, algunas mujeres vinculadas de diferentes maneras al pregrado decidieron no acceder a mi solicitud de ser entrevistadas manifestando “no querer ganarse problemas”.

Al realizar la inmersión en campo y ejecutar las entrevistas, las estudiantes y docentes mujeres presentaban un miedo inicial, solicitaban que su identidad fuera secreta y me manifestaban su recelo frente a posibles represalias que podrían ser tomadas hacia ellas. Así, las historias y los testimonios contados estuvieron limitados y no fue posible muchas veces abarcar la totalidad de lo ocurrido en las aulas.

Ahora, en el momento de hacer la escritura de los resultados, proteger la identidad de las entrevistadas imposibilitó describir detalladamente muchos de los datos encontrados en el

pregrado en torno al trato hacia las mujeres y la reproducción de estereotipos de género. La posición inferior de las mujeres y su impedimento para hablar abiertamente, marcó los límites tanto en la investigación como en la escritura.

3.2. Consideraciones éticas

El investigador en el desarrollo de propuestas de investigación establece relaciones con grupos, individuos, organizaciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto (muchas veces abierto) de intereses, valores y visiones. Sin bien el objetivo del investigador es avanzar en el conocimiento, esta meta no la exonera de salvaguardar los derechos de los implicados y de asegurar que su bienestar físico, social y psicológico no se vea afectado. Proteger sus derechos, sus intereses, sentimientos y privacidad, a la vez que reconocer la dificultad de establecer un balance entre potenciales conflictos de interés y la necesidad de llevar a cabo procesos de la investigación se constituyen en preocupación permanente (Galeano, 2004, pág. 83).

Los investigadores sociales debemos un respeto a nuestro objeto (sujeto) de estudio entendido como una determinada comunidad de sentido, por ello fue imprescindible tener en cuenta las consideraciones éticas a la hora de adelantar la investigación y mostrar sus resultados. Por lo tanto, al momento de recolectar la información se mantuvo siempre presente el contexto, las características propias de los actores, las relaciones que se dan entre ellos y las condiciones en las que se adelantó el trabajo, esto con el fin de no generar altercados en los lugares de estudio. Se buscó respetar las dinámicas de los elementos señalados y se propendió por no influir en ellas.

Por otra parte, como investigadora de un estudio cualitativo con enfoque etnográfico partí de la idea de que las personas son portadoras de derechos y deberes y por tanto, el trato hacia ellas no se dio como hacia objetos depositarios de información. Se respetó su condición de sujetos cargados de valores, por lo que se buscó que la relación conmigo como investigadora fuese horizontal. Partí de la idea de que el valor académico o científico no se pusiera en ningún momento por encima de las personas.

La información recolectada no se maquilló ni falsificó con el fin de obtener resultados direccionados por fines ajenos al de aportar al conocimiento científico. No se plagió información y se dieron los créditos necesarios a quienes aportaron en el proceso investigativo. Se fue responsable con la información encontrada y con los sucesos observados.

Finalmente, como base del trabajo etnográfico se tuvo en todo momento el consentimiento informado, entendiéndolo como la decisión de los informantes de hacer parte del proceso investigativo. Se tuvo acuerdos sobre los temas a trabajar, los límites del acceso a los lugares, los tiempos y momentos de la investigación y la forma de mostrar los hallazgos (Galeano, 2004).

Para respetar la privacidad de los entrevistados y evitar futuros señalamientos, los nombres fueron cambiados por códigos, manteniendo su sexo y tipo de vinculación con la universidad, pero no individualizando mediante su nombre. Así, los códigos que el lector encontrará en el texto se exponen en la tabla que sigue.

Tabla 1. Códigos entrevistados

Sexo	Tipo de vinculación con la universidad	Código
Mujer	Estudiante	EM1
Mujer	Estudiante	EM2
Mujer	Estudiante	EM3
Mujer	Estudiante	EM4
Mujer	Estudiante	EM5
Mujer	Estudiante	EM6
Mujer	Estudiante	EM7
Mujer	Estudiante	EM8
Mujer	Egresada	EM9
Hombre	Estudiante	EH1
Hombre	Estudiante	EH2
Hombre	Egresado	EH3
Mujer	Profesora	PM1
Mujer	Profesora	PM2
Mujer	Profesora	PM3
Mujer	Profesora	PM4
Mujer	Profesora	PM5
Hombre	Profesor	PH1
Hombre	Profesor	PH2

Fuente: Elaboración propia

4. LA DEMOCRACIA PARITARIA COMO FORMA DE VIDA

La democracia se ha convertido en la forma de gobierno inspiradora para todos aquellos Estados que buscan una participación plena de sus ciudadanos, debido a que el principio rector con el que se constituye es el de la universalidad. Entendiendo la democracia como “el modo de organización social y político que defiende los mismos derechos formales para todos los individuos, que se basa en la igualdad de todos los sujetos ante la Ley y en la imparcialidad de la misma con cada uno de los ciudadanos” (Cobo, 2002, pág. 31), se concibe que la democracia toma como principio de la ilustración el elemento de la universalidad para así darle cabida a todas las personas dentro de la esfera pública. La ilustración apoya el argumento de que la razón como elemento esencial de las facultades humanas está por encima de las razas, las culturas y el sexo, por lo que en búsqueda de garantizar una igualdad real que propenda por el cuidado de los derechos para todos los sujetos, se retoman los componentes ideológicos de libertad, igualdad y fraternidad para todos.

No obstante, pese a que la democracia se situó como el fin deseable para los Estados modernos, diversas posturas se tienen acerca de tal régimen y la forma en la que éste guía el devenir de los ciudadanos. En diferentes medios intelectuales y amplios foros internacionales se ha acentuado la crítica de que dicho modelo se ha visto incapaz de gestionar los intereses de los grupos minoritarios y/o desfavorecidos, por lo que se hace un llamado a la necesidad de reestructurarlo y extenderlo a más individuos y grupos sociales (Cobo, 2002). Se presenta una denuncia, asegurando que la democracia tiene un déficit de legitimidad al no ser capaz de cumplir con sus postulados de igualdad y revertir las acentuadas desigualdades sociales y económicas presentes en la actualidad (Amorós, 1990).

Uno de los elementos más potentes de crítica y deslegitimación política de las democracias modernas radica en la exclusión de la lógica democrática de las mujeres y de la aplicación de la lógica estamental: democracia para los varones y estatus adscriptivo para las mujeres (Amorós, 1990). Es bajo este panorama de crítica, que el pensamiento feminista hace un llamado para que el posicionamiento de la mujer dentro de la esfera pública empiece a ser reevaluado. Así, “las mujeres de todas las clases y etnias fueron excluidas de la participación política oficial, precisamente en base a la posición adscrita a su género” (Fraser, 1997, pág.

108), por esto, en Francia surge el movimiento por la paridad donde las feministas parten del supuesto de que el contrato social señalado por Hobbes, Locke y Rousseau, el cual le da sustento a la democracia contemporánea, pese a tener una formulación de principios éticos y sociales universales, se ha inclinado hacia una mayor participación de los hombres en los espacios públicos, excluyendo de allí a las mujeres o relegándolas a la esfera privada. Cobo (2002) nos plantea dicha crítica asegurando que:

Las feministas francesas subrayan la incoherencia de una democracia antigua y consolidada que tiene en su haber varias revoluciones contra diversas desigualdades sociales a lo largo de los dos últimos siglos, incluida la primera articulación política feminista durante la Revolución Francesa, con el paradójico resultado de la ausencia de mujeres del poder político y de la mayoría de los espacios de decisión (pág.30).

La poca presencia de mujeres en los espacios de representación política hace que las feministas cuestionen la legitimidad de la democracia, pues sus instituciones excluyen de hecho a las mujeres (Cobo, 2002). En la esfera pública, los grupos sociales tradicionalmente subordinados escasean de un acceso igual a los medios culturales que permiten la participación (Fraser, 1997), por esto “la paridad plantea que la participación en lo público y lo político, y las otras tareas que se derivan de esa participación debe recaer igualmente en varones y mujeres” (Cobo, 2002, pág. 31) por lo que se debe implementar la paridad como un proceso estratégico donde se impida el monopolio del poder de los hombres y se propenda por una nueva distribución de este entre mujeres y hombres (Fraser, 2006). Así,

La noción de democracia paritaria nace de la contradicción entre el aumento de mujeres en muchos ámbitos de la vida social y su ausencia de los espacios donde se votan las leyes y se toman decisiones que afectan al conjunto de la sociedad y muy particularmente a la vida de las mujeres (Cobo, 2002, pág. 31).

Los impedimentos informales para la consolidación de la paridad en la esfera pública recaen en la no maduración de los procesos de interacción discursiva que se dan internamente en los escenarios públicos diseñados para la inclusión (Fraser, 1997). Por ende, es necesario que se suspendan las diferencias estructurales de las personas, para que así los interlocutores puedan relacionarse como si fueran social y económicamente iguales. Como plantea la autora “la

eliminación de las desigualdades sistemáticas es una condición necesaria para la paridad en la participación” (Fraser, 1997).

Uno de los mecanismos por el cual se ha creado una barrera para que las mujeres participen efectivamente en los espacios de toma de decisión y se cumplan así los postulados de la democracia moderna, yace en la separación de lo público y lo privado y la posterior asignación de roles para cada género basándose en sus condiciones fisionómicas. Así,

Estos términos, después de todo, no son simplemente designaciones de esferas sociales; son clasificaciones culturales y rótulos retóricos. En el discurso político son términos poderosos, que se utilizan con frecuencia para deslegitimar ciertos intereses, ideas y tópicos, y para valorizar otros (...) Estas nociones son, por consiguiente, vehículos a través de los cuales las desventajas relacionadas con el género, la “raza” y la clase pueden continuar operando informal y subtextualmente, incluso después de que se han anulado las restricciones formales explícitas (Fraser, 1997, págs. 126-127)

Los roles de género se encuentran enlazados a determinadas expectativas que guían a comportamientos particulares. El rol de género será entonces un medio por el cual se abren las posibilidades de acceder a diversos derechos, recursos y poder, así como de asignar espacios y limitar la plena participación (Schüssler, 2007). En otras palabras:

El concepto roles de género designa no sólo a las funciones referidas, sino también a los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los varones cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, y que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen (Garduño et al. 2015).

Para comprender la asignación de los roles de género en la sociedad, es menester introducir las categorías de sexo y género dentro del análisis. El concepto de sexo es asociado inicialmente a las características biológicas que constituyen a todo ser humano, poniendo como parámetros diferenciadores entre hombres y mujeres al conjunto de características biológicas y fisiológicas que le son inherentes. Contrario a lo anterior, el género se ha entendido como una construcción discursiva y simbólica que dota de rasgos característicos a hombres y mujeres según las tramas relacionales y procesos de socialización en los cuales estos se insertan en su cotidianidad, así,

El género fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria (sexo y género), aludiendo la segunda a los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatomofisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana (Bonder, 1998, pág. 1).

En este sentido, puede hablarse del entramado creado a partir del sexo de los individuos y la significación que se le asigna a esto, como un sistema sexo/género. El sistema mostrado es entendido como las “formas y patrones de relacionamiento social, prácticas asociadas a la vida cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, tratamiento y ornamentación del cuerpo, creencias y argumentaciones” (Anderson, 1997 en 2006), sobre los cuales a su vez se construyen y referencian mandatos e imperativos axiológicos, que definen cuáles son las conductas masculinas y femeninas adecuadas y por ende aceptadas y legitimadas para su reproducción (Anderson, 1997 en 2006).

De esta forma, teniendo como parámetro el sistema sexo/género, quienes integran una sociedad reconocerán y aprenderán qué derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas devienen de la posición que la sociedad le determinará (Butler, 2001), pero sobre todo, asimilarán cuál es su rol con respecto a su género dentro de la comunidad, parámetro que sancionará ya sea de forma moral o normativa a quienes transgredan dichas conductas aceptadas como normales (Butler, 2001). Puede decirse entonces que:

Los roles femeninos son los relacionados con todas las tareas asociadas a la reproducción, crianza, cuidados, sustento emocional, protección, etc. e inscritos fundamentalmente al ámbito doméstico (ámbito privado). En tanto los roles masculinos están asociados a las tareas que tienen que ver con lo productivo, mantenimiento y sustento económico, principalmente desarrollados en el ámbito público, lo que además legitima el poder hegemónico (Céspedes, 2014, pág. 28).

Es primordial resaltar que los roles de género toman su sustento en los estereotipos de género. El estereotipo tal y como señala Céspedes (2014) Citando a Herrero (2006) y Parga (2008) es entendido como los esquemas compartidos en el mundo social, los cuales son reconstruidos (es decir que el individuo los recibe del entorno sociocultural) y tienen como función organizar y reproducir las “representaciones colectivas, las opiniones intercambiadas

y el imaginario social (conceptos, nociones, mentalidades, prejuicios, valores, etc.)” (págs. 27-28). Se tiene entonces que estereotipo de género es el conglomerado de reglas explícitas e implícitas, normas, ritos y rutinas pertenecientes a las estructuras que determinan las prácticas organizativas según el género de las personas.

Las reglas y normas que determinan los comportamientos de las personas deberán ser aceptadas y reproducidas. Para esto Bourdieu plantea que existen unos espacios físicos y simbólicos donde dichas reglas serán enseñadas a las personas, esto en unos campos sociales² que serán los encargados de definir y reproducir los estereotipos y determinar los roles de género socialmente aceptables para hombres y mujeres, estableciendo el camino que unos u otras elijan para su vida.

Dentro del campo se encuentran inmersos unos *Habitus*, que tienen como fin interiorizar en los sujetos las reglas de juego propias de cada campo. En este caso, las conductas sexualmente aceptadas para cada género dentro de la comunidad y específicamente los estereotipos y roles de género serán reproducidos por medio de los *Habitus*. Bourdieu define tal concepto como el “sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas” (Bourdieu, 2000, Citado en Guerra, 2010). Se tiene entonces que las conductas realizadas por los individuos no son de ninguna manera naturales o biológicas, por el contrario son mayoritariamente adquiridas e impuestas.

Si bien los *Habitus* son adquiridos mayormente de forma inconsciente, Guerra (2010) nos muestra como Norbert Elías plantea que son interiorizados dentro del *campo* debido a un miedo al rechazo, proceso denominado por él cómo civilizatorio, mediante el cual el individuo acoge unos comportamientos y unas concepciones de vida para no ser rechazado y lograr encajar en la sociedad. Una vez realizado el proceso civilizatorio, las personas interiorizan las características y concepciones que se tienen acerca de determinados

² Los Campos sociales son definidos como “una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando de manera gradual a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones, intereses y recursos propios, diferentes de otros campos” (Guerra, 2010, pág. 397).

comportamientos, se introducen los *sistemas simbólicos* que dichos campos reproducen y se reafirman los *Habitus* anteriormente adquiridos.

Ahora bien, para lograr una democracia que resuelva las desigualdades presentes entre hombres y mujeres en la esfera social, es indispensable incluir la paridad en todos los campos sociales, cuestionando los estereotipos y anulando la asignación de roles en razón del género. La paridad debe superponerse o si logra ser un esquema determinante moldear los *Habitus* que producen determinados estereotipos.

Teniendo como finalidad el fortalecimiento de la democracia paritaria, es imprescindible que dentro de los diferentes campos planteados por Bourdieu se lleve a cabo un proceso de consolidación de ciudadanos democráticos, pero, sobre todo, dicho proceso debe ser adelantado en el campo educativo.

Dewey (1998) señala que la educación mediante un proceso de transmisión es la encargada de comunicar los hábitos de hacer, pensar y sentir, por tanto es la que determina las acciones a realizar por los miembros de la sociedad. Así,

La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa (Dewey, 1998, pág. 14).

Siendo así, para que la democracia se consolide es necesaria una cultura que eduque al ciudadano de acuerdo a un modelo reflexivo que responda a los valores democráticos y que actúe en sintonía con la comunidad (Pineda, 2012 p. 256) y siguiendo lo planteado anteriormente, que incluya la paridad y la fomenta en cada institución de la sociedad.

Para lo anterior y siguiendo los postulados del filósofo John Dewey debe fortalecerse la fe inquebrantable hacia las instituciones sociales; la comunicación, participación, cooperación y solidaridad en todo el relacionamiento interpersonal (Pineda, 2012 p. 256).

Para Dewey, la democracia radica en cada una de las personas que nutren la sociedad y son estas las que permiten un pleno desarrollo de tal modelo. La posibilidad de que todos los

ciudadanos participen activamente (ya sea directa o indirectamente) es esencial y por tanto la participación política asume una posición fundamental dentro de la democracia paritaria. Tal modelo no se edifica en las instituciones, sino en las personas:

La democracia no se impone desde afuera del individuo, sino que se construye desde el esfuerzo propio de cada uno por ser reconocido por otros y de reconocerse a sí mismo en el seno de comunidades de individuos capaces de comprometerse en un proceso de cooperación reflexiva; es decir, que la democracia encuentra su asiento básico en actitudes que modelan el carácter y que han de convertirse en hábitos personales que, transferidos a la escena social, genera las condiciones para la participación, la comunicación y la solidaridad (Pineda, 2012 p. 259).

Para que se dé una correcta formación de los ciudadanos democráticos, las lógicas inmersas en los campos sociales deben educar en los principios básicos de la democracia. Lo anterior debido a que el filósofo resalta que el ambiente social entendido como “todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros” (1998, p.31) es definitivo para las personas, puesto que es allí donde estos interactúan, comparten y participan con los otros, creando en sus mentes un efecto educador que les enseñara lo que deben y no deben hacer.

El efecto educador enunciado por Dewey pone de relieve que el relacionamiento entre las personas debe estar guiado por los criterios básicos de la democracia y para ello se deben adelantar las estrategias de la paridad. Esta no es únicamente una estrategia política, pues debe consistir en asegurar que las mujeres entren en las instancias de toma de decisión y hacer reales los postulados de la universalidad en la democracia (Cobo, 2002). Es por ello, que dentro de los diferentes campos sociales se deben adelantar estrategias que busquen garantizar que la comunicación, la participación, la cooperación y la solidaridad sean igualmente realizables para hombres y mujeres. De igual forma, la libertad de opinión, de expresión y de asociación deben ser protegidas sin discriminar a ningún ciudadano por su sexo.

Los campos sociales son determinantes para la construcción de democracia, no obstante, para Dewey el ámbito más importante es el escolar, pues asegura que la educación influye en las disposiciones mentales y morales de las personas. La educación vista desde este punto, es

vital para el sostenimiento de la sociedad y la democracia, pues es a través de ella que se transmite a las nuevas generaciones los hábitos de hacer, pensar y sentir, creando las bases para que dicho régimen se consolide. Es decir, que a través de la educación se transmiten todos los ideales, esperanzas, normas, valores y opiniones que debe compartir la comunidad, así como las reglas de juego, donde se reproduce e interioriza en los sujetos el rol de género asignado. Se tiene entonces que:

El sector educativo y la escuela como lugar de estudio tienen mucha influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes (Schüssler, 2007).

Particularmente la Universidad como último espacio académico ostenta una connotación especial puesto que es allí donde las personas estudian la profesión que las posicionará en la esfera pública. La Universidad es un campo relativamente autónomo en el cual los individuos se relacionan y jerarquizan de acuerdo a unas reglas implícitas determinadas por el sistema sexo-género y reproduciendo los estereotipos y roles de género. Allí se da un proceso civilizatorio para que las personas escojan y permanezcan en determinadas profesiones socialmente consentidas para hombres o mujeres.

Los pregrados no son de ninguna manera neutrales frente a los estereotipos y roles de género, tradicionalmente el sistema sexo-género le ha dado unas connotaciones masculinas y femeninas a las carreras (Nieto, 2007). Los pregrados relacionados con la ciencia, la razón y la fuerza son asignados a los hombres y los vinculados con la maternidad, el cuidado y la enseñanza a las mujeres (Cantillo & Rocha).

Es por esto que la Universidad puede ser vista como un escenario donde los estereotipos y roles de género son afianzados y reproducidos. La universidad es entonces un campo dentro de la democracia que debe romper con los *habitus* relacionados al sistema sexo-género garantizando que las mujeres y los hombres cuenten con igualdad real frente a los criterios básicos para fortalecer el camino a la democracia paritaria.

4.1. Estereotipos de género en la universidad de Antioquia

Se tiene entonces como objeto de estudio el pregrado de ingeniería mecánica de la Universidad de Antioquia. Pese a que se cree que la Alma Mater por ser un centro educativo de carácter público no presenta en sus dinámicas internas procesos de reproducción de estereotipos y roles referentes al género, lo cierto es que La investigación “*Violencia de género en la Universidad de Antioquia*” (Fernández, Hernández & Paniagua, 2005) permite ver que aún hay un camino por recorrer frente a la construcción de paridad en las aulas.

La investigación “*Violencia de género en la Universidad de Antioquia*” plasma los resultados obtenidos de un trabajo investigativo llevado a cabo de 2001 a 2003 por el Centro Interdisciplinario de Estudios en Género CIEG, el Centro de Investigaciones Sociales y Humanas CISH, el Departamento de Trabajo Social, el Seminario de trabajo de Grado I y II con el tema Género, Salud y Violencia y la prepráctica y la práctica académica adscrita al proyecto; así como por la Facultad Nacional de Salud Pública, el programa de Gerencia en Sistemas de Información en Salud y la Maestría en Salud Pública con énfasis en Salud Mental. El estudio se ocupó de identificar y caracterizar la violencia de género en la Universidad de Antioquia.

Por medio de un sondeo de opinión realizado a 25.184 estudiantes de pregrado, 1.250 personas no docentes vinculadas a la universidad, 1.298 docentes vinculados medio tiempo, tiempo completo y ocasionales, y finalmente 1.581 docentes de cátedra, los investigadores descubrieron que existían diferentes tipos de violencia de género en el contexto universitario. Así, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2. Distribución porcentual de existencia de actos de violencia de género percibida por la población universitaria participante del sondeo

Actos de violencia de género percibida	Docentes n=147		Estudiantes n=251		No docente n=164	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Acoso sexual	12	8	24	10	7	4
Agresión verbal	35	24	46	18	39	24
Agresión física	2	1	12	5	5	3
Agresión psicológica	34	23	59	24	40	24
Gestos obscenos	14	10	65	26	22	13
Discriminación	31	21	39	16	23	14
Burlas y piropos obscenos	12	8	48	19	17	10
Amenaza	9	6	7	3	11	7
Maltrato	14	10	9	4	12	7
Sanción	5	3	7	3	2	1
Exclusión	20	14	21	8	10	6
Castigo	3	2	4	2	2	1
Intimidación	16	11	45	18	14	9
Abuso	8	5	6	2	9	6
Chantaje	6	4	7	2	6	3
Violación sexual						
Control del tiempo por parte de otro-a	20	14	35	14	33	20

Fuente: (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 261).

El estudio encontró que el acoso sexual, la agresión verbal, física y psicológica, los gestos obscenos, discriminación, burlas y piropos obscenos, amenazas, maltrato, sanción, exclusión, castigo, intimidación, abuso, chantaje, violencia sexual y el control del tiempo por parte de otro u otra, son violencias que se encuentran presentes en las dinámicas internas de la Universidad de Antioquia.

La tabla uno permite resaltar que la agresión psicológica, teniendo una importancia de más del 23% en la población consultada, es la más frecuente y prevalente en los tres grupos,

Puede variar en la población docente entre el 16 y el 30% o en número absoluto de docentes entre 496 y 900. En la población estudiantil puede variar entre 19 y 29% o en número absoluto entre 4.718 y 7.371 estudiantes. En la población no docente puede variar entre 18 y 30% o en número absoluto entre 224 y 377 empleados no docentes (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág.273).

Siguiendo con la discriminación en alrededor de un 20%:

La **discriminación** puede variar entre 15 y 27% o en número absoluto de docentes, entre 441 y 833. En la población de estudiantes puede variar entre 11 y 21% o en número absoluto entre 2.890 y 5.160. En la población de empleados no docentes, entre 9 y 19% o en número absoluto entre 113 y 237 empleados no docentes (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 273).

Posteriormente se presenta la exclusión en aproximadamente 10% y chantaje en un 4%. Así, las cuatro formas de violencia relacionadas con los estereotipos y roles de género prevalecen en las tres poblaciones sondeadas. Como lo dice el estudio:

El contraste en la percepción de los actos de violencia de género por sexo en cada una, es contundente en mostrar cómo la discriminación, el maltrato, la exclusión y los gestos obscenos son en su mayor parte referidas por las mujeres de la universidad, tanto docentes como estudiantes y empleadas (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 262).

Tabla 3. Tabla cruzada de los actos de violencia de género percibida según sexo de la población universitaria que participó en el sondeo sobre violencia de género en la UdeA. 2002-2003

Actos de violencia de género percibida	Docentes n=147		Estudiantes n=251		No docente n=164	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	% n=82	% n=65	% n=127	% n=124	% n=82	% n=65
Agresión psicológica	13	10	10	13	12	12
Discriminación	9	7	7	8	6	8
Gestos obscenos	5	4	12	14	6	8
Intimidación	7	4	10	8	4	4
Control del tiempo por parte de otro-a	8	5	8	6	11	9
Burlas y piropos obscenos	4	4	5	14	4	6
Exclusión	7	7	4	4	2	2
Acoso sexual	3	5	4	6	2	2
Maltrato	4	5	1	2	6	2
Amenaza	5	0.7	2	0.8	2	4
Sanción	2	1	2	0.8	0.6	0.6
Castigo	0.7	1	1	0.4	0	1
Abuso	3	3	2	0.8	2	3
Chantaje	3	1	1	2	1	2
Agresión física	0.7	0.7	2	2	3	0
Violación sexual	0	0	0	0	0	0

Fuente: (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 263).

Según los resultados de la investigación plasmados en la tabla 2, la agresión simbólica afecta de mayor forma a mujeres que a hombres. Ahora, de manera desagregada hay varios aspectos a resaltar, primero, en el ámbito laboral el estudio encontró que existe recurrencia en

mecanismos discriminatorios con relación al trabajo. El valor asignado al trabajo se encuentra delimitado por las características físicas, estéticas y sexuales antes que por las habilidades y competencias profesionales (pág. 288). Incluso, los comportamientos que se alejan de los roles tradicionales son objeto de ataque por medio de rumores, chistes sexistas, exclusiones y comportamientos violentos (págs. 288.289) Así, “Al parecer, los grados académicos no inciden para nada en la percepción que se tiene en general de la población femenina, los estereotipos convencionales de la cultura masculina y del argot popular están presentes en todos los pasillos de la Universidad” (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 292).

En cuanto a los estereotipos, a las mujeres son atribuidas características asociadas a la función estética y de adorno; o son relacionadas como auxiliares y no como el centro de la toma de decisiones, del control o de la coordinación. Así, “las discriminaciones en las relaciones cotidianas terminan afianzándose y se convierten en base esencial para la naturalización de las exclusiones y las invisibilizaciones que pueden llegar a constituirse en formas concretas de violencia de género” (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, pág. 290).

Se encontró, que en la universidad prevalece el estereotipo de la estética y la figura clásica de la mujer a la cual se le atribuyen las características y comportamientos entendidos como femeninos. Según el estudio, la universidad reproduce los valores de la cultura antioqueña al punto de no ser cuestionados; los hombres y las mujeres asumen que las desigualdades y discriminaciones cotidianas son algo normal, que hace parte de la tradición y la cultura (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005).

Los lugares y las funciones que ejecutan las mujeres cumplen con lo ligado al imaginario sexual, entendido como normal y típico (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005). Señala el estudio que:

Estudiantes, trabajadoras y docentes enfrentan cada día el desafío de demostrar su valía, su formación y sus capacidades y la superación en el proceso de los estereotipos que aún pesan sobre cada una. Sin embargo, todas estas situaciones se asumen como inherentes a la estructura de la institución y no faltan los hombres que afirman que las mismas mujeres son las encargadas de ratificarlas con su actitud y comportamiento. Sin duda, se muestran aquí realidades inter e intragenéricas que endurecen en las personas percepciones y

representaciones de modelos tradicionales de funcionamiento institucional y dificultan su reconocimiento e identificación (Fernández, Hernández y Paniagua, 2005, págs. 294-295).

4.2. Estereotipos de género en el Pregrado de Ingeniería Mecánica – Universidad de Antioquia

Allí, se puede ver que la violencia, los estereotipos y roles de género están presentes en todo el campus educativo, no obstante, es importante ratificar si lo encontrado por los estudios señalados anteriormente se encuentran presentes en el pregrado de Ingeniería Mecánica.

El pregrado cuenta con una alta disparidad en la participación de hombres y mujeres. Para el 2014, contaba con 14 profesores vinculados de tiempo completo, dos ocasionales, uno de medio tiempo y otro de tiempo completo y 28 profesores de cátedra adscritos al Departamento; solo había una mujer docente de tiempo completo y una profesora de cátedra (Pregrado de ingeniería mecánica, 2014). En cuanto a los estudiantes, de los matriculados del semestre 2009-1 al 2014-2 se evidencia una baja inscripción de las mujeres en el pregrado. Así,

Tabla 4. Descripción de estudiantes matriculados en ingeniería mecánica entre los periodos del 2009-1 al 2014-2

Semestre		2009-1	2009-2	2010-1	2011-1 ⁽²⁾	2011-2	2012-1	2012-2	2013-1	2013-2	2014-1	2014-2
Estudiantes	Admitidos	103	105	105	83	90	103	104	103	132	80	105
	Matriculados 1 ^{er} semestre	82	93	78	134	76	87	90	78	127	60	95
	Desertores ⁽¹⁾	40	39	34	48	0	76	45	73	63	63	
	Graduados	47	36	39	43	29	31	24	11	35	29	40
Sexo	Femenino	28	26	29	29	30	33	31	35	42	44	46
	Masculino	579	583	564	616	565	592	576	574	628	587	572

Fuente: (Pregrado de ingeniería mecánica, 2014, Pág. 22).

Se tiene entonces, que en el 2009 las mujeres representaban aproximadamente el 4,8% del total de estudiantes, en el 2010 aproximadamente el 4,7%, en el 2011 aproximadamente el 5,5%, en el 2012 aproximadamente el 5,3%, en el 2013 aproximadamente el 6,7 y para el 2014 aproximadamente el 8%. Así, pese a que el ingreso de mujeres ha aumentado, su

representación en las aulas sigue siendo muy baja y el aumento es más o menos constante y relativamente bajo para el período analizado.

La gran diferencia en la presencia de hombres frente a la de mujeres en el pregrado de ingeniería mecánica propicia el escenario para que los estereotipos de género se internen y reproduzcan en sus dinámicas.

Imagen 3. Encuentro de egresadas del pregrado de ingeniería mecánica



Fuente: (archivo del departamento, proporcionadas para la investigación, 2015).

Imagen 4. Invitación al encuentro de egresadas del pregrado de ingeniería mecánica



Fuente: (archivo del departamento, proporcionadas para la investigación, 2015).

Pese a que como se ve en las imágenes 3 y 4, se han adelantado estrategias para que las mujeres ingresen al pregrado, se encuentra, que la presencia de mujeres sigue estando muy por debajo de la necesaria para crear una paridad en las aulas. Como plasma en diferentes

medios, la ingeniería mecánica es predominantemente un espacio para hombres, por tanto, dicho pregrado es un excelente insumo para analizar si la universidad está adelantando estrategias que lleven a la paridad.

5. DE LA TEORÍA A LAS AULAS

Sabe que me parece muy curioso, yo veía las chicas que estaban cursando ingeniería mecánica y yo le decía a mi compañera, en definitiva las chicas que se animan a estudiar ingeniería mecánica son muy singulares porque su carácter es más fuerte. Su poder de decisión es mayor (...) la chica que estudia ingeniería mecánica se le cuestiona o más bien se cuestiona sus preferencias sexuales. Digamos que el concepto de feminidad no se corresponde con el concepto de feminidad que todas tienen, la niña fresita, ¡No! No, las chicas que yo logré conocer en ingeniería mecánica son muy distintas, muy diferentes. (...) Es plantearse la feminidad de una forma diferente, que no necesariamente se circunscribe a lo que la gente entiende (Entrevista EM5, 2017).

Al entrar en los salones del pregrado de ingeniería mecánica sentí como muchas lógicas que había configurado hasta el momento empezaban a romperse, había miradas, gestos y susurros entre los estudiantes. Sí, soy una mujer que le gusta tener el pelo arreglado, me visto con vestidos y faldas, siempre tengo loción, maquillaje y uñas arreglas, procuro que mi bolso combine con la ropa que tengo y mis labios casi siempre están rojos. Había sentido las miradas a lo largo de la carrera como politóloga, era casi una constante escuchar críticas en torno al por qué me arreglaba tanto para ir a clase, pero, una vez en las aulas de ingeniería comprendí que no es lo mismo ser una mujer que se arregla en las ciencias humanas a serlo en una ingeniería, que no es lo mismo ser criticada por arreglarse demasiado a sentirse excluida de un espacio por ese motivo.

Así inició mi etnografía, nerviosa y con muchas preguntas en la cabeza, intentando descifrar qué pasaba con las mujeres en un pregrado que percibía como altamente machista. Esto me motivó a preguntar si la universidad adelantaba procesos para que la paridad transversalizara la universidad, expresando aquellos principios básicos de la democracia, o si por el contrario el blindaje de las dinámicas de los roles de género era tan fuerte que no lo permitía. Con un

lapicero en la mano y atenta a todos los comentarios y comportamientos de estudiantes y docentes, me dispuse a hacer observación participante, con el objetivo de entender las lógicas del pregrado, a encontrar aquellos elementos para entender si allí, en un espacio inundado de números y fórmulas también se estaba luchando para consolidar una democracia paritaria, aquella forma de vida que propende porque todos tengamos igualdad de oportunidades en cuanto a la participación en la esfera pública.

Para esto, decidí reunir todo lo encontrado en campo en cuatro ítems: primero, el momento de la decisión por medio del cual las estudiantes logran romper el estereotipo masculino de la ingeniería mecánica y entrar a dicho pregrado; segundo, la forma en la que el rol masculino de la ingeniería es transformado para las mujeres que deciden entrar, en los estereotipos de marimachas o brutas; tercero, la sororidad como elemento indispensable para que las mujeres se afiancen en los espacios educativos, y finalmente, la importancia que tienen los profesores dentro del aula referente a la posición que asumen con las mujeres.

5.1. Resultados del trabajo etnográfico

5.1.1. *El momento de la decisión*

“A todo el mundo se le hace muy raro pensar en una mujer en ingeniería mecánica, es muy raro, no sé por qué piensan así, pero así es” (Entrevista EM1, 2017).

No se trata de una decisión cualquiera, como estudiante sé que salir del colegio y tomar la determinación de estudiar un pregrado marca un momento importante en la vida de las personas. Es dicho escenario donde se cree que se definirá no solo el rumbo a seguir, sino la forma de ver el mundo, los amigos, el entorno y en especial, la imagen que la sociedad tendrá de nosotros como profesionales. El momento en que se toma la decisión de carrera es fundamental para todos los alumnos y el apoyo emocional de las familias influye en la fuerza con la que se afronta el cambio entre colegio y universidad. Tal y como lo decía un profesor entrevistado:

Eso es exageradamente importante, que los papás apoyen a un hijo sin digamos tratar de forzarlo a que ellos sean lo que el papá quiere que sea, no, es darle la libertad de que el hijo estudie lo que quiera y el papá darle, digamos el apoyo; siempre me ha parecido que es una forma desde la familia de hacer que los profesionales sean buenos profesionales (Entrevista PH2, 2017).

Es por ello que quise resaltar como primer momento dentro de los elementos determinantes en mi proceso etnográfico, el contexto en el que se enmarca la decisión de las jóvenes de estudiar ingeniería mecánica. Consideré relevante ver qué diferencias se presentan entre hombres y mujeres en el momento de la decisión, para así comprender la manera en que los *habitus* previos a la llegada a la universidad influyen en la permanencia o no en el pregrado. Si bien, entender el apoyo brindado por los familiares y amigos a los hombres y mujeres que deciden estudiar ingeniería mecánica no se enmarca dentro de mis propósitos, considero que es fundamental entender el momento en el que las estudiantes enfrentan los diferentes estereotipos impuestos por la sociedad referente a los roles de género en torno a los pregrados.

En las entrevistas realizadas logré ver la diferencia que se presenta cuando un hombre decide estudiar este pregrado a cuando lo hace una mujer. Los hombres reciben el apoyo de sus familias, las cuales se sienten incluso orgullosas de que sus hijos, hermanos y demás hayan tomado dicha decisión. Los estudiantes hombres manifestaron a lo largo de la etnografía que en sus hogares siempre la decisión fue bien recibida y fue apoyada.

Contrario a lo anterior, tres mujeres manifestaron que en sus familias esta idea fue rechazada, les hacían reproches argumentando que iban a estudiar un pregrado de hombres, donde se ensuciarían y no podrían realizar muchas de las tareas asignadas.

“Les decía que quería estudiar ingeniería mecánica y ellos me decían que no, que usted se debería ir para artes, que usted es muy alegre para esa carrera, que no me veían haciendo esto” (Entrevista EM3, 2017).

“A mi mamá no le gusto, ella me lo manifestó (...) como mi familia ha sido de mecánicos, entonces yo no sé si ella se imaginaba que iba a estar igual que un mecánico de taller (...) no hubo como ese apoyo la verdad” (Entrevista EM9, 2017).

“Cuando le dije a mi mamá: mami voy a ser ingeniera mecánica, me dijo ¡ay! ¿Y esos no son los que arreglan carros?” (Entrevista EM5, 2017).

Incluso, cuando los padres no se oponían de forma directa, lo hacían planteando alternativas diferentes, señalando pregrados más cerca del prototipo de las mujeres, tal y como lo muestra una estudiante:

“A la hora de elegir la ingeniería mecánica mis papas también me dieron otras opciones, porque pues, por ejemplo yo soy muy buena con las manualidades, entonces me decían que me fuera para diseño o arquitectura” (Entrevista EM3, 2017).

No obstante, algunas mujeres manifestaron que en sus núcleos familiares decidieron no intervenir en la decisión:

“No, pues ellos no me dijeron nada porque ellos pensaban en que si me decían como alguna carrera, que me fuera por esto o que me fuera por aquello, yo iba a tomar la decisión que ellos me dijeran, porque pues eso influye mucho, lo que la gente dice, entonces ellos me dejaron tomar mi decisión” (Entrevista EM4, 2017).

“Ya sabían que iba a estudiar eso, siempre tuve esa orientación, sabían que me iba a dedicar a alguna ingeniería entonces por cual me definía no era ninguna sorpresa” (Entrevista EM6, 2017).

“Me decían que al menos ya me había decidido por algo” (Entrevista EM4, 2017).

Lo cierto es que las 9 estudiantes entrevistadas plantearon que el momento de comunicar la decisión, alguna persona, ya fuera de su familia o de su entorno social, recibió la noticia con rechazo:

“Un amigo, yo llegué y como: ¿y usted qué quiere estudiar?, y yo: “ingeniería mecánica”, y él me dijo: ¡ah, eso es pa´ hombres!” (Entrevista EM4, 2017).

“De pronto la familia que es externa a la casa si se lo toma como un poquitico más, como de... siempre está ese comentarios de ¡es que usted es mujer!” (Entrevista EM1, 2017).

“El concepto cuando vos decís ingeniería mecánica, todo el mundo piensa en el mecánico, equis, todo lleno de grasa y ya, entonces la primera reacción siempre es ¿pero eso no es para hombres? ¿Pero una mujer si encaja ahí? Y uno siempre dice, no, es que se están imaginando lo que no es” (Entrevista EM1, 2017).

Incluso, logré encontrar que en algunos momentos dichos comentarios tendrían un efecto desolador haciendo dudar a las estudiantes de tomar la decisión. Al preguntarle a una entrevistada si sintió presión y dudas frente a su deseo de estudiar ingeniería mecánica su respuesta fue:

“Pues, de pronto, emmm, la verdad sí, jaja, sí, (risa nerviosa) yo tuve mucha crisis existencial, no sabía qué hacer” (Entrevista EM3, 2017).

Puede verse lo que Pierre Bourdieu (2000) nombra como impotencia aprendida haciendo referencia a las condiciones del ambiente las cuales buscan limitar las iniciativas de las mujeres a realizar actividades propias de los hombres. El entorno por medio de expectativas colectivas, influyen en las disposiciones mentales de las mujeres mutilando su interés por realizar labores masculinas. En palabras del sociólogo:

A través de las esperanzas subjetivas que imponen, las «expectativas colectivas», positivas o negativas, tienden a inscribirse en los cuerpos bajo forma de disposiciones permanentes. Así pues, de acuerdo con la ley universal de la adecuación de las esperanzas a las posibilidades, de las aspiraciones a las oportunidades, la experiencia prolongada e invisiblemente amputada de un mundo totalmente sexuado tiende a hacer desaparecer, desanimándola, la misma inclinación a realizar los actos que no corresponden a las mujeres, sin tener ni siquiera que rechazarlos. Como lo muestra claramente el testimonio sobre los cambios de disposiciones que se registran al cambiar de sexo, esta experiencia favorece la aparición de una «impotencia aprendida» (learned helplessness): «Cuanto más me trataban como mujer, en más mujer me convertía. Me adaptaba de grado o a la fuerza. Si me supusieran incapaz de retroceder unos escalones o de abrir unas botellas, sentiría, extrañamente, que me estaba volviendo incompetente. Si alguien pensaba que una maleta era demasiado pesada para mí, inexplicablemente, también yo lo consideraría así» (Bourdieu, 2000).

Por consiguiente, gracias a los testimonios de las estudiantes entrevistadas comprendí que tal como plantea Bourdieu (2000), los amigos y la familia por medio de sus expectativas y

comentarios desaniman a las mujeres en adelantar labores consideradas como masculinas. Existe un contraste entre el proceso que viven los hombres al tomar la decisión de estudiar ingeniería mecánica frente al proceso vivido por las mujeres; pude encontrar que las mujeres de entrada deben superar una primer barrera. Sin embargo, hay mujeres que logran sobreponer su interés y vocación por el pregrado, dejando a un lado las expectativas de los otros y el estereotipo asignado. No obstante, solo aquellas mujeres que tienen un carácter fuerte son las que logran sobreponer su interés vocacional, dicho en otras palabras:

Según un estudio del 2010 de la Universidad Politécnica de Madrid, el perfil psicológico de las mujeres que deciden estudiar ingeniería es más fuerte que el de los hombres, ya que meditan más su elección y durante este proceso se enfrentan a más dudas y a los estereotipos que actúan en su contra (Muñoz, 2015).

Incluso, en una entrevista realizada a una estudiante descubrí que lo anterior es algo que también perciben determinadas estudiantes:

“Sabe qué me parece muy curioso, yo veía las chicas que estaban cursando ingeniería mecánica y yo le decía a mi compañera, en definitiva las chicas que se animan a estudiar ing. mecánica son muy singulares porque su carácter es más fuerte. Su poder de decisión es mayor” (EM5, 2017).

Finalmente, es menester resaltar que los datos de las entrevistas fueron obtenidos por estudiantes ya inscritas en el programa, por lo que la lectura se hace de una forma parcial debido a la imposibilidad de acceder a aquellas mujeres que frente a tales obstáculos, efectivamente desisten de estudiar dicha carrera.

5.1.2. *El estereotipo de la mujer marimacha o bruta*

“Yo estoy en contra del estereotipo, porque digamos, un hombre que practica ballet lo tratan de marica, o los hombres que son enfermeros o que son auxiliares de vuelo; entonces pues me parece el colmo los estereotipos porque cualquiera puede hacer lo que se le da la gana y si usted se siente bien haciendo eso pues hágalo (...) yo opino que si usted se siente bien haciendo eso, se siente libre y le gusta, sígalo haciendo y ya” (Entrevista EM4, 2017).

Una vez inmersa en campo, poco a poco, descubrí cuáles eran esas dinámicas indirectas que marcan el rumbo del pregrado frente a los estereotipos y roles de género. Encontré que no estaba únicamente el estereotipo que direccionaba el rol de la mujer hacia un pregrado tradicionalmente femenino (como enfermería y trabajo social) y que ponía una barrera de entrada para el ingreso al pregrado, sino que una vez la mujer buscaba romperlo e ingresar, las dinámicas del campo le asignaban un estereotipo nuevo, la de mujer marimacha, es decir, aquella que no se considera femenina y que “busca igualar” al hombre.

Se da por sentado el estereotipo de que la mujer debería elegir una disciplina “femenina”, y que aquellas que deciden renunciar a dicha “feminidad” son las que estarían medianamente autorizadas para entrar en el mundo de la razón, aquel espacio reservado para los hombres. Ya lo decía una chica del pregrado:

“Siempre ha sido como una constante, ¿usted por qué se arregla las uñas?, ¿usted por qué las tiene largas?, ¿¡por qué!? Porque el estereotipo es que todas las mujeres que entran a ingeniera mecánica tienen que ser machorras” (Entrevista EM8).

Entendí entonces que el estereotipo no se manifiesta solo en comentarios, no es solo el profesor negando la entrada a un salón o ignorando las preguntas de determinados estudiantes, se trata también de ese momento cuando entras en el aula y sientes cómo te rechazan solo con una mirada. Comprendí que las reglas del campo son las que te indican cuándo estas invitado a estar en ese lugar y las que determinan cuáles son los comportamientos aceptados.

Allí estaba yo, sin querer rompiendo el estereotipo de la mujer ingeniera desarreglada; miradas, asombro, expectativa y hasta burlas, fueron algunas de las cosas que viví en mi proceso investigativo. Como lo planteaban diferentes mujeres estudiantes en las entrevistas, es difícil que una mujer entre en el campo de la ingeniería mecánica, pero lo es más, si aquella mujer es considerada femenina:

“Los muchachos cuando están molestando son como que ¡ay la de periodismo, una niña muy bonita y muy femenina! y ¿la de mecánica? por allá casi hombre y fea” (Entrevista EM1).

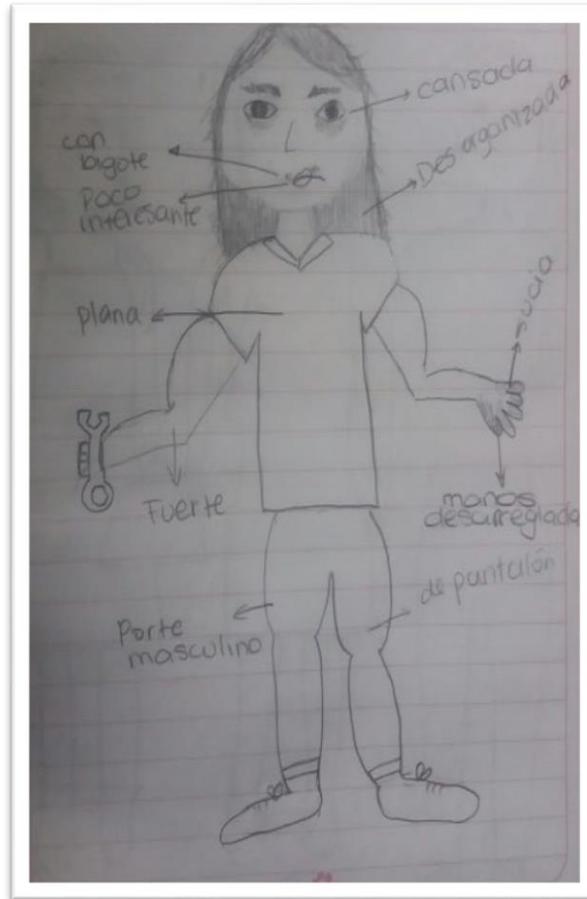
“Yo me arreglo las uñas y siempre lo voy a hacer, y mientras no me estorben yo no me las voy a cortar, y eso siempre ha sido un problema, todos son como ¡ay! ¡Usted como hace con sus uñas largas! Por ejemplo en estos días (...) me dijeron como: ¡ay! ¡Usted por qué se

arregla las uñas cada 8 días si usted trabaja en un laboratorio y se las va a ensuciar! y yo le respondí ¿usted para qué se cepilla los dientes?” (Entrevista EM8).

Los estereotipos se manifestaban de diferentes maneras y sería solo al final de mi proceso investigativo que comprendería que la mayor exclusión responde a acciones cotidianas que llevan a que los pregrados sigan siendo catalogados para hombres o mujeres, y que a la larga la participación sea limitada para determinados grupos poblacionales.

De acuerdo a un ejercicio de cartografía social realizado con un grupo de mujeres participantes, donde dibujaron conforme lo vivido en la carrera la representación de la mujer ingeniera, las características asignadas giraron en torno a la identidad masculina, se le otorgaron los rasgos de tener un porte varonil, ojos agotados y poco llamativos, bastante cabello, desorganizado y con algo de bigote; también se le asignó el estereotipo de ser sucia, con las manos llenas de grasa y desarregladas, con vestimenta masculina y poco interesante.

Figura 1. Cartografía social con mujeres ingenieras, representación.



Fuente: (Elaboración de las mujeres entrevistadas en trabajo de campo, 2017).

El estereotipo de la mujer marimacha es evidente en la imagen plasmada por las mujeres, los rasgos dibujados en la mujer son los elementos próximos a lo que se entiende como masculino. Incluso, mientras las mujeres realizaban los trazos recordaban eventos y comentarios vividos a lo largo del pregrado donde se le atribuían dichas características a las mujeres ingenieras mecánicas.

Es importante resaltar que tal estereotipo de la mujer marimacha no solo está presente en los hombres, sino que muchas mujeres de manera inconsciente reproducen tal idea. Al preguntarles a diversas estudiantes por qué decidieron estudiar el pregrado de ingeniería mecánica, respondían que su interés nunca estuvo guiado a las carreras “femeninas”, pues sus actitudes no correspondían a tal ideal, sino que por el contrario su vocación era más “masculina”, asociando atributos de género a rasgos biológicos. Dicho en palabras de una de ellas:

“¿Por qué me gustaba el pregrado? O sea, nunca me considere como niña típica, como el..., si me gusta mucho arreglarme y todo pero, pues, no como para estudiar comunicación social o ¡ayy voy a ser administradora! no era lo que me gustaba, o sea yo miraba a mis compañeras y todas eran como muy princesitas y ¡no! yo era como muy brusquita con respecto a lo que me gustaba hacer” (Entrevista EM8).

Simon de Beauvoir (1949) nos permite entender este fenómeno al decir que “no se nace mujer, llega una a serlo” es decir, que los hombres y las mujeres somos como somos porque el contexto en cierta medida nos determina. Las mujeres que me manifestaban su interés por la ingeniería mecánica y se describían a sí mismas como masculinas, hacían evidente que en su imaginario hay unas conductas que son propias para las mujeres y otras para los hombres, no obstante, debido al contexto en el que vivían, sus preferencias se empezaron a enfocar en lo que para ellas era algo masculino.

Marie Jesús Izquierdo (1998) nos pone de relieve las categorías de sexo y género, permitiéndonos entender las conductas que asumen las mujeres y el significado que esto tiene para la sociedad. Al cuerpo de la mujer le corresponde el género femenino y al cuerpo masculino el género masculino, así, todas las acciones o actuaciones que se entiendan como delicadas y femeninas corresponden a las mujeres, en contraposición a las actuaciones bruscas y masculinas las cuales estarían reservadas para los hombres. La ingeniería mecánica es una profesión vinculada a la tecnología, el raciocinio y la fuerza, está asociada en el imaginario colectivo a una profesión masculina, atribuyendo a características masculinas todas las acciones internas de dicho pregrado. Es por esto que las mujeres fijan su elección por la carrera en relación con su gusto como algo masculino.

Entonces, el pregrado de ingeniería mecánica al estar basado en un estereotipo masculino crea una identidad en los estudiantes, que basan su elección bajo dicho estereotipo. Eva Patricia Gil (2002) nos explica lo anterior de la siguiente manera:

Si la identidad entendida como coherente es la identidad de sexo, entonces la persona deberá alterar su subjetividad, y por tanto, sus deseos, a fin de adecuarlos a su cuerpo. Pero también cabe otro punto de vista según el cual lo concebido como coherente es la identidad de género; entonces el/la individu@ debe transformar su apariencia física, y la solución a adoptar es el cambio de sexo - su apariencia corporal. (pag 33)

El género entendido por Gayle Rubin (1975) citado en Haraway (1991) el sistema de relaciones sociales que transforman la sexualidad biológica en actividades humanas, se vuelve un determinante para que los sujetos atribuyan al pregrado de ingeniería mecánica la connotación de ser un pregrado masculino. Así, la subjetividad de los individuos que estudian este pregrado, incluso cuando buscan romper el rol de género y contrariarlo, sigue estando delimitada por la identidad masculina, pues como explica Butler (1990) dicha identidad está enmarcada en la necesidad del reconocimiento y distanciamiento del otro para poder sentirse de un género específico. Es a partir de tales relaciones sociales que se dan al interior del aula que los hombres y las mujeres crean su identidad dentro del espacio.

No obstante, en mi proceso etnográfico encontré que dichas características sólo se cumplen en el estereotipo y en el imaginario de las personas. Pese a que las estudiantes de ingeniería mecánica representan únicamente un aproximado del 8,33% de los estudiantes, el trabajo investigativo me permitió ver la gran variedad de identidades que tienen las mujeres que existen en dicho campo. Las características físicas y las actitudes de las mujeres estudiantes no se encasillan en ningún estereotipo y pese a que se cree lo contrario, su comportamiento no está delimitado por el esquema masculino.

Esta variedad de identidades puede ser vista en el producto de la cartografía social elaborada con las estudiantes del pregrado, donde les solicite que describieran las características físicas de ellas y sus compañeras; el resultado, permite ver que las mujeres en la ingeniería mecánica reproducen imaginariamente el estereotipo de la mujer ingeniera masculina, pero en su cotidianidad, su identidad no está totalmente delimitada por este.

Figura 2. Cartografía social con mujeres ingenieras, realidad.



Fuente: (elaboración cartografía social, 2017).

Así mismo, como lo planteaba un estudiante entrevistado, las mujeres de ingeniería mecánica no corresponden directamente con el estereotipo de feas o marimachas:

“Una de ellas era una de las mujeres más bonita de la universidad de Antioquia. Es más, de hecho aquí muchos compañeros de los que nos graduamos la recuerdan mucho porque era una mujer muy bonita y muy buena académicamente” (Entrevista EH3).

Las mujeres estudiantes de ingeniería mecánica no están encasilladas en un molde, no corresponden específicamente a lo entendido como femenino o masculino, es decir, que hay gran diversidad de estilos dentro del pregrado. No obstante, el estereotipo imperante de la

mujer marimacha predomina y muy en contra de la realidad crea una imagen de la mujer ingeniera con estilo masculino.

Por otro lado, pese a que se iguala físicamente el aspecto de una mujer ingeniera mecánica con un hombre, académicamente estas siguen siendo desprestigiadas en cuanto a su intelecto. Producto de las entrevistas, percibí que algunos estudiantes asumen que las mujeres que ingresan no tendrán las mismas capacidades cognitivas que tienen los hombres, por lo que serán un problema en los trabajos. Incluso, muchas veces se plantea que para poder pasar los cursos las mujeres deberán usar sus “encantos femeninos” y de esta forma lograr ciertos privilegios con los profesores. Como lo señalan unos estudiantes:

“En forma de chiste mis amigos si me dicen que soy muy rosquera, ellos dicen, ¡no, es que usted es muy rosquera! (...) ellos me decían: es que usted tiene rosca con todos los hombres, solo con los hombres. Tuvimos un profesor que es gay, con este no va a tener rosca. (...) por ejemplo hay uno que a modo de chiste, de chiste, dice que todo está en las tetas., literal, o sea él dice, no es que el poder suyo está en las tetas. Él dice y jura que el poder está ahí” (Entrevista EM8, 2017).

“Que me regalaron la nota, me senté en la nota (...) hay algo todavía de, ¿cómo se dice, subvaloración del género?” (Entrevista EM9, 2017).

“Una amiga muy cercana tuvo la experiencia de por ejemplo que le regalaran la materia, para ella fue súper traumático, porque todos tenían ese chisme de que le regalaron la materia” (Entrevista EM9, 2017).

Incluso ideas reproducidas por las mismas mujeres:

“Y había dos tipos de mujeres, las que les coqueteaban a ellos, y las que no les coqueteaban a ellos. Entonces aquellas que les coqueteaban y: -hola y cómo estás, y hay tan bacana y vámonos a tomar el tinto-, les iba bien. Las que no hacíamos nada nos iba mal” (Entrevista PM2, 2017).

Se descalifica el nivel académico que tendrán las mujeres dentro del aula, pues se asume que no cumplen con los estándares intelectuales necesarios para estudiar una ingeniería, y por esto, que las mujeres deben esforzarse el doble para lograr posicionarse dentro del pregrado, sea académicamente o sea con sus atributos físicos. Una de las mujeres del pregrado me contaba que para ellas era indispensable crearse una fama de ser capaz, era requisito mostrarle

a los docentes y compañeros que las mujeres también podían realizar las labores que ellos desempeñaban:

“A uno sí le toca irse haciendo al respeto, porque al principio si es como ay una niña, vamos a ver si esta niña si es recostada, vamos a ver si esta niña sí trabaja, pero uno se va haciendo al respeto y los hombres, pues lo compañeros se van dando cuenta que en realidad uno no es ni recostado ni nada, sino que uno tiene las mismas capacidades y la misma..., o sea uno puede hacer exactamente lo mismo que hacen ellos” (Entrevista EM8, 2017).

“uno se tenía que hacer una fama porque uno tiene que hacer muchas cosas en equipo, entonces muy incómodo como que nadie quiera estar trabajando con uno o que lo rechacen” (Entrevista EM8, 2017).

Aquí yace la división dicotómica masculino/femenino entendida como superior/inferior señalada por Bourdieu (2000). Simbólicamente, se asume que la mujer ostenta de una inferioridad natural frente a los hombres, donde las tareas menos laboriosas son asignadas para ellas y aquellas que exigen una racionalidad avanzada se salen de sus manos. Esto,

Se ejerce día tras día de muchas maneras en las relaciones entre los sexos: las mismas disposiciones que inclinan a los hombres a dejar a las mujeres las tareas inferiores y las gestiones molestas y mezquinas (como, en nuestro universo, preguntar los precios, comprobar las facturas, regatear), en suma, desembarazarse de todos los comportamientos poco compatibles con la idea que se formulan de su dignidad, les lleva también a reprocharles su «estrechez de miras» o su «prosaica mezquindad (Bourdieu, 2000, pág. 48).

Encontré que en el aula se reproduce el estereotipo de que la mujer es menos inteligente y por tanto incapaz de realizar las labores propias de los hombres. Se parte, tal y como señala el sociólogo Bourdieu (2000) de que las mujeres tienen un margen de funcionamiento únicamente en la contribución al cuidado social y sus labores guiadas a la maternidad y bienestar de los otros, los oficios elaborados por ellas carecen de calidad y por tanto su destreza no llega a la de los oficios cualificados masculinos. En los salones, las mujeres son vistas como inferiores y pese a que realicen exactamente las mismas labores que los hombres, se siguen percibiendo como incapaces. Así,

Para convencerse basta con observar la lógica, perfectamente conocida por los cabileños, del double standard, como dicen los anglosajones, que establece una asimetría radical en la evaluación de las actividades masculinas y femeninas. (...) Las mismas tareas pueden ser nobles y difíciles cuando son realizadas por unos hombres, o insignificantes e imperceptibles, fáciles y triviales, cuando corren a cargo de las mujeres, como lo recuerda la diferencia que separa al cocinero de la cocinera, al modisto de la modista; basta con que los hombres se apoderen de tareas consideradas femeninas y las realicen fuera de la esfera privada para que se vean ennoblecidas y transfiguradas: «Es el trabajo», observa Margaret Maruani, «lo que se constituye siempre como diferente según lo realicen hombres o mujeres (Bourdieu, 2000, pág. 79).

5.1.3. *Sororidad, el componente esencial dentro de las aulas*

Siguiendo a Nancy Fraser (2008), se llegará a la paridad una vez se logre el reconocimiento pleno de todos los integrantes de la sociedad. El objetivo en sí mismo es una comunidad que acepte la diferencia y no establezca las conductas adecuadas a partir de patrones binarios determinados en lo femenino y masculino. La autora, defiende una democracia que garantice los mismos derechos sociales y la igualdad de oportunidades para poder participar en los diferentes escenarios públicos (Avendaño, 2010), así, la exclusión debe ser anulada por medio del rechazo a los patrones culturales ya institucionalizados que reproducen los estereotipos y por tanto la inequidad. Por tanto,

El principio normativo de la paridad participativa (...) está orientado a superar la injusticia social en relación a la inequidad económica y socio-cultural. De esta forma, el principio traduciría que los colectivos podían participar en condiciones paritarias (...) si se reconocía el estatus de igualdad de cada participante en la esfera pública (Avendaño, 2010, pág. 64)

Es por esto que el aula, gracias a la posibilidad de relacionamiento e interacción, se vuelve el espacio de reconocimiento donde el otro se asume como igual y se lleva a una participación igualitaria. No obstante, transcurridas las horas de las diferentes clases descubría que las mujeres no hacían parte activa de la clase, escuchaban, cuchicheaban pero muy pocas veces se atrevían a levantar la mano.

Entender qué tan incluyente es el pregrado de ingeniería mecánica tendría un problema de base y era la imposibilidad de hacer un estudio detallado en todos los niveles del pregrado. Estando en las clases comprendí la realidad planteada en cifras y datos, las mujeres no entraban a una profesión como ingeniería mecánica, en un salón de 20 estudiantes solo estaban presentes dos mujeres o una, y esto hacía muy difícil analizar qué sucedía con ellas en el aula. Sin embargo, observar la participación de las mujeres y el relacionamiento que había entre ellas, me permitiría ver qué tan cómodas se sentían en el espacio y qué tanta paridad había en el lugar.

Detecté que el compañerismo es un elemento importante, la aprobación dada por los demás le permite a los estudiantes expresarse libremente y ser parte activa en las dinámicas del pregrado, a su vez, ser desaprobado genera que los estudiantes se aislen, callen y poco a poco desaparezcan. El reconocimiento del otro determina el grado de autonomía que adquiere la persona y es finalmente el que permite que el sujeto ingrese en los espacios deliberativos y asuma una posición pública (Fraser, 2006). Así,

La paridad participativa es entonces la forma de una justicia desde y para la democracia que implica la definición de las situaciones de injusticia mediante procesos y procedimientos deliberativos en que todos/as y cada uno/a puedan ejercer su autonomía en la vida social, puedan transformar las condiciones de injusticia económica y de reconocimiento (Avendaño, 2010, pág. 65)

En la construcción de paridad, es menester reconocer la legitimidad del interlocutor como igual, teniéndolo presente en la esfera pública y dándole la posición de agente social (Avendaño, 2010). Allí, la igualdad en la autonomía de los ciudadanos, determina la democracia (Fraser, 2006). Contrario a esto, en las aulas del pregrado, el compañerismo está determinado por el género de las personas. Al ser tan pocas mujeres en los salones, las dinámicas empiezan a girar en torno a los hombres y es únicamente el respaldo de más mujeres lo que permite que sean efectivamente tenidas en cuenta dentro del aula. La poca presencia de mujeres asusta las estudiantes.

“A mí me impacto mucho fue cuando ya entre a la u, a la inducción y eso, y yo dije es que en serio son muchos hombres y uno se siente como todo opacado a veces (...) Uno si muchas

veces dice, es que ¿Será que el hecho más que todo de ser mujer si me va a impedir muchas cosas?” (Entrevista EM1, 2017).

Así, tras las visitas a los salones descubrí que la presencia de más y más mujeres en estos permitía que tuvieran un mejor desenvolvimiento. En la medida que el número de mujeres aumentaba, mayor era su participación; incluso, en aquellos salones donde las clases eran compartidas con otras ingenierías con mayor número de mujeres, ellas eran protagonistas y de alguna forma los hombres dejaban de estar en el centro del lugar.

Entendí que para buscar mayor paridad dentro de los escenarios educativos tales como el pregrado de ingeniería mecánica, es menester incentivar el ingreso de un mayor número de mujeres que sirvan como referente y apoyo para las otras. Esto es algo que las estudiantes tienen claro:

“entre nosotras nos apoyamos mucho porque sabemos que tenemos un reto muy grande, entonces es como un acompañamiento y un: ¡ay siempre estoy tan rodeada de hombres que uno siempre necesita como la compañía de una mujer que lo haga a uno como poder estar en su mundo!” (Entrevista EM1, 2017).

“Pero si es desmotivante porque si uno no tiene ese apoyo como cuando tienes un grupo de mujeres al lado que te apoyan y que se hace una sociedad entre ellas o entre algunas, pues está compensando, no porque son mujeres, pero hay cierta solidaridad y se apoyan pues. No porque sea mujeres contra hombres, sino porque hay ciertas ideas que uno dice: sí, hay que apoyarlas” (Entrevista EM9, 2017).

De esta forma, para llegar a la paridad es necesario que:

A quienes se reconocen como miembros de una sociedad –se les permita- participar y/o disentir de la misma, en cualquier arena discursiva o en la esfera pública política. La idea básica es la de construir un espacio social lo suficientemente abierto y heterogéneo que permita el debate sobre las reivindicaciones sin que la igualdad social quede en suspenso (Avendaño, 2010, pág. 64).

Es decir, se debe fortalecer la sororidad entre las compañeras mujeres e incentivar que los hombres las reconozcan como iguales y autónomas dentro del aula, para que así se fortalezca el reconocimiento de todos como iguales y se llegue a una paridad real que permita un desenvolvimiento y participación plena.

5.1.4. *Los profesores, entre amigos y acusadores*

Los profesores son el referente a seguir de los estudiantes, estos son la guía que acompañará todo el proceso educativo, sin embargo, para el caso estudiado, los profesores pueden pasar de ser acompañantes a inculpadores. Como lo decía una estudiante entrevistada: “hay muchos profesores que en realidad lo aceptan y lo ven normal y hay otros que uno si nota como cierta tónica de, ushh, es mujer, si será capaz” (Entrevista EM1, 2017). Las entrevistas me permitieron ver la magnitud que tiene la posición que asumen los profesores³ frente a la presencia de las mujeres en el aula. En una posición positiva, las mujeres se sienten bienvenidas y mejoran su actitud y participación, por el contrario, si la actitud del profesor es de rechazo, las mujeres quedan excluidas y su participación se limita incluso al punto de en muchos casos, querer abandonar el pregrado.

La importancia que tienen los profesores dentro del proceso de construcción de paridad en los escenarios democráticos es de gran nivel. Al respecto, un profesor decía que:

“Es mas de parte de los profesores, motivar a las mujeres, si ellas están un poquitico abrumadas por tener tantos compañeros alrededor, motivarlas para que no se desanimen y decirles que hagan caso omiso a los comentarios, que ellas son igual de capaces” (Entrevista PH2, 2017).

Las diferencias entre los dos tipos de profesores señalados determinan las dinámicas internas al interior de las aulas. Por un lado están los profesores acusadores, esos que tienen el rol de género interiorizado y permanecen bajo la lógica de que la ingeniería mecánica es solo para hombres. Como lo decía una estudiante, “Hay profes que aún dicen que esto es pa’ machos, que la fuerza, que no sé qué” (Entrevista EM8, 2017). En este punto los profesores se comportan como enemigos dentro del aula, retan, cuestionan y hasta ridiculizan a las mujeres por hacer parte del pregrado.

³ Hablo de profesores en el sentido masculino debido a que la presencia de mujeres profesoras es mínima en el pregrado.

Los profesores acusadores utilizan diferentes medios para hacer sentir mal a las mujeres, tal y como lo relata una estudiante entrevistada, una estrategia es la invalidación de la participación de las mujeres:

“Me vino a pasar ya este semestre (...) con el profesor uno si siente como cierta distinción porque la manera en que lo trata a uno, con respecto a como trata a los otros, a los hombres, como cuando uno tiene ciertas participaciones que de pronto muchas veces las toman como con menos validez que la de los hombres” (Entrevista EM1, 2017).

Sin embargo la herramienta más utilizada son los comentarios y los chistes sexistas, los entrevistados manifestaron esta forma de actuar como elemento central de los profesores inculpadores:

“Realmente he escuchado con mayor frecuencia comentarios es sobre los profesores, que se refieren a ella o por ejemplo por ser la única mujer en el grupo, en el salón, digamos que hacen comentarios que van dirigidos hacia ellas” (Entrevista EH3, 2017).

“Que una mujer para ingeniería mecánica no servía, así directamente. Y no nos vamos tan lejos, todavía hay rezagos de algunos profesores que hoy en siglo XIX lo dicen todavía” (Entrevista PH1, 2017).

“Han habido pues profesores que tradicionalmente, o sea, profesores que llevan ya bastante tiempo y pues muchas veces si solían hacer comentarios, algunos pues inapropiados por la costumbre de que siempre han habido pocas mujeres, pocas o ninguna” (Entrevista EH2, 2017).

“Buscaba como, no sé si ese era el propósito o solo por hacer algún comentario me imagino que él consideraba gracioso, no sé, pero muchas veces si eran comentarios muy despectivos” (Entrevista EH2, 2017).

“Pues no recuerdo como nombres en sí, pero sí me han dicho que hay profesores que sí son muy machistas, más que todo en semestres avanzados, por ejemplo una chica va y le hace una pregunta y él le responde como ¿y a usted quién le dijo que esta carrera era para mujeres? Y también por eso le deserción de mujeres es tan grande” (Entrevista EM1, 2017).

“En la carrera aún existen profesores que no toleran que las mujeres estemos haciendo esto, no les gusta, sienten que esto... O sea son aún muy machistas y dicen que esto no es para las mujeres” (Entrevista EM8, 2017).

“Si hay algunos profesores que hacen chistes machistas dentro de la clase, entonces en ese sentido sí trataban como de hacer ver a la mujer como con menos capacidades” (Entrevista EH2, 2017).

“En algunos casos se trataba de una forma igual, pero teníamos y lo veíamos en algunos profesores que eran muy machistas, 100%, habían unos que eran muy toscos en el hecho de decir que una mujer estudiando ingeniería eso no era lo mejor. Así de una manera brusca” (Entrevista PH1, 2017).

Incluso, los profesores acosadores hacen comentarios directos que ridiculizan la inteligencia de las mujeres. En una entrevista realizada a un estudiante antiguo, me fue contada una experiencia vivida por él, donde el profesor en medio de burlas, caricaturizó un comportamiento machista, aludiendo a que la capacidad cognitiva de las mujeres es menos a la de los hombres; la experiencia fue contada de la siguiente forma:

“Eso fue hace ya tres años más o menos, la pelada era la única mujer del grupo y después de un quiz la pelada fue de las primeras que entregó, y cuando entregó la pelada, pues la pelada salió entonces él nos miró a los demás y cogió y nos dijo: una mujer entregó primero que ustedes, ¡miren que están haciendo mal!” (Entrevista EH2, 2017).

Entendí entonces que los comentarios son la herramienta utilizada por los profesores acusadores para desprestigiar el trabajo de la mujer, y a su vez crean un miedo que las lleva a desertar del programa. Las estudiantes me manifestaron que en repetidas ocasiones tales comentarios creaban temor y zozobra que les impedía actuar con naturalidad:

“Uno sí queda súper triste, como que, pues, o sea, por qué me van a tratar así solo por ser mujer” (Entrevista EM1, 2017).

“De indignación, de no aceptar el otro que ella no podía hacer lo mismo. Y eran chicas muy buenas estudiantes” (Entrevista PH1, 2017).

“Claro, insisto y todavía se da en algunos casos, no solamente en la ingeniería mecánica, si no nosotros que prestamos servicios, cursos de dibujo para toda la facultad, algunos

profesores eran muy duros con algunas chicas diciendo que eso no era lo de ellas. Eso lograba que algunas chicas llegaran aquí llorando, eso hacía que empezaran a dudar simplemente por el comentario del otro (...) Llegaban aquí y de una manera me decían: profe me trató mal, ese señor me trató mal, que yo qué hago aquí, así, que yo qué hago aquí, que qué hago estudiando, que esto no era para mí. ¿Cierto? Eran cosas muy duras para mí encontrarme que una chica llegara aquí llorando de la forma como un profe la trató (...) Es posible que algunas lleguen aquí, pero es posible que otras no lleguen por temores, porque le da miedo, porque le da pena. (...) Entonces segurísimo que más de una ni siquiera llegó y se fue, no tendría estadísticas como para mostrar pero seguro seguro que más de una se sintió mal y dijo mejor no vuelvo a la universidad y seguro que se decidió salir de la universidad” (Entrevista PH1, 2017).

No obstante, la mayoría resaltó que fue capaz de sobreponerse a dichos comentarios, buscando demostrar que eran competentes para permanecer en el pregrado:

“El profesor me decía va a ser difícil, y yo ¿cómo así?, va a ser difícil pero yo no tengo que demostrarle nada a nadie, yo estoy acá porque quiero y al que no le guste pues que no me mire” (Entrevista EM8, 2017).

“Todas las que estamos es como, ah soy mujer, de malas, no me mire entonces, sí, o sea uno tiene que tener igual un carácter para entrar acá” (Entrevista EM8, 2017).

Crece finalmente, producto de los comentarios realizados en el aula, la necesidad de que las mujeres demuestren a los hombres (como si fueran sus evaluadores) que ellas son capaces, haciéndolas asumir el doble reto de romper el rol de género asignado y demostrar que su capacidad cognitiva es suficiente para permanecer en el aula:

“uno se tenía que hacer una fama porque uno tiene que hacer muchas cosas en equipo, entonces muy incómodo como que nadie quiera estar trabajando con uno o que lo rechacen” (Entrevista EM8, 2017).

“Las chicas en su momento tienen que abrir espacios y se lo dan ese espacio y esas calidades es participando, haciendo buenos trabajos, académicamente siendo bien. Entonces yo creo que las peladas aquí en mecánica han sido peladas muy pero muy berraquitas para tener una

carrera que es 100% machista, yo creo que les ha ido muy bien a las muchachitas” (Entrevista PH1, 2017).

Comentarios que van desde el ridiculizar o suponer que las mujeres no están capacitadas, así como de sexualizar a la mujer y limitar su rendimiento académico por su aspecto físico:

“yo he visto que todavía prevalece cierto machismo, a veces, no sé eso cómo se pueda decir si para bien o para mal pero a veces es de manera que a las mujeres se les subestima en el desarrollo de ciertas actividades, sobre todo aquí en lo que es ingeniería, sobre todo ingeniera mecánica que siempre ha sido muy percibida como una carrera para hombres, cosa que es errada, y lo otro es que muchas veces no sé, comentarios de profesores como ve, para hacerte el supletorio date un vueltecita para ver si sí vale la pena hacértelo, comentarios un poco machistas” (Entrevista EH3, 2017).

Irónicamente, este tipo de comportamientos del profesor acusador no están presentes únicamente en profesores hombres, pese a que el número de mujeres profesoras es reducido, el trabajo etnográfico me permitió ver que dentro del aula las docentes tenían determinados comportamientos o comentarios que seguían marcando la diferencia entre hombres y mujeres, supeditando a las mujeres al rol femenino y el estereotipo de la mujer bruta. En medio de una clase, observé cómo una profesora hacía referencia a que los hombres tenían mejor desenvolvimiento en esa área específica, pues su capacidad de raciocinio era mayor.

De igual forma, presencié cómo algunas profesoras mujeres excluyen a las mujeres dentro del aula. En una serie de exposiciones a las cuales asistí, era evidente el contraste frente al trato a hombres y mujeres; los primeros eran escuchados por la docente y los alumnos en general, lo que planteaban no era cuestionado; por el contrario, cuando las mujeres exponían, eran irrespetadas, no les prestaban atención o atacaban de una forma brusca sus planteamientos. Las mujeres que estaban sentadas como espectadoras, pocas veces fueron tenidas en cuenta a la hora de hacer preguntas, una vez terminadas las exposiciones que hacían las mujeres, la profesora pedía a estudiantes hombres que hicieran preguntas que arremetieran la exposición, pero en ningún caso solicitó a una mujer hacer esto.

Allí, puede verse el proceso de exclusión planteado por Nancy Fraser (1997) donde señala que “los hombres tienden a interrumpir a las mujeres más de lo que ellas los interrumpen; tienen también a hablar más que las mujeres, haciéndolo con más frecuencia y durante más

tiempo, y las intervenciones de las mujeres son ignoradas o no reciben respuesta más a menudo que las de los hombres” (pág. 109). Es decir, la participación de los hombres dentro del escenario se toma en serio, sus aportes son validados y escuchados y por tanto son incluidos en el espacio, contrario a esto, las mujeres son invalidadas y poco escuchadas en el aula, disminuyendo su participación.

Sin embargo existe otra cara de la moneda y son los profesores que por su afinidad he denominado amigos, esos sirven como sustento y guía para que las mujeres sobrepasen los estereotipos asignados y rompan con el rol masculino de la ingeniería mecánica. Los docentes amigos incentivan la participación de las mujeres en el aula haciéndoles preguntas directas para que rompan el miedo, son más abiertos a las diferentes posturas que tengan los estudiantes y siempre se muestran como compañeros que escuchan y entienden a las mujeres en un pregrado caracterizado como machista. Esto demuestra que las acciones institucionales podrían mejorar la posición y confianza de las mujeres en el pregrado, y que se requiere un cuestionamiento de las pedagogías docentes.

Asistiendo a los diferentes cursos y tras realizar las entrevistas encontré que la situación en el pregrado referente al trato dado de profesores a estudiantes mujeres ha mejorado notablemente, pese a que todavía no hay ni asomo de paridad en el aula, el ingreso de las mujeres al programa y el trato que reciben ha progresado como resultado de medidas tomadas por el Departamento de Ingeniería Mecánica y la Decanatura para tal fin. Como lo decía un profesor “algunos comentarios permanecen porque algunos, todavía siguen ciertos retrógrados por ahí pensando eso, pero pienso que ha aumentado el número de estudiantes femeninas, sin embargo que es poquito para nosotros en mecánica” (Entrevistado PH1). La participación es mayor y el cambio se ha dado tal y como lo evidencian las egresadas y algunos estudiantes antiguos:

“Tengo que hacer la claridad de que he visto un gran cambio en ese sentido” (Entrevista PH2, 2017).

“Por lo mismo que hay tan poquitas mujeres que estudian ingeniería mecánica, la percepción de la sociedad es de que es una cerrera que estudian en su mayoría hombre, es algo que se ha estado cambiando en la sociedad, digamos en el imaginario social pero el cambio ha sido muy lento” (Entrevista EH3, 2017).

Los cambios se explican también en cierta medida en que los docentes se han ido renovando, han ingresado personas más jóvenes y con posiciones más incluyentes; como lo decía un profesor:

“Creo que ha cambiado en el sentido de que esta nueva generación tiene unos objetivos bien claros, a pesar de que todos dicen que las anteriores fueron mejores, no creo eso, solo fueron diferentes” (Entrevista PH1, 2017).

“Lógico porque los profesores ahora son más jóvenes, entre comillas, algunos de ellos a pesar de ser jóvenes tienen como unas prevenciones, pero sí podríamos decir que son más abiertos, porque bueno estudiaron por fuera de Colombia por lo tanto tienen otra concepción de que el mundo cambia y que aquí también debemos cambiar” (Entrevista PH1, 2017).

En las aulas los docentes amigos marcaban la diferencia, la participación femenina era mayor y la tranquilidad con la que esas mismas mujeres actuaban en esa clase en relación con otra observada de característica contraria, era evidente. Los profesores tienen conocimiento de esto, pues como me expresaba uno, el uso del lenguaje determina la confianza que las estudiantes le brindan:

“El uso del lenguaje que utilizo para dar clase lo hago de cierta manera para hacer más fluida la comunicación y tengo mucho cuidado y soy exageradamente respetuoso con ellas, primero porque son iguales de capaces a los hombres (...) y lo otro es porque sobre todo en este semestre he tenido la oportunidad de que varias estudiantes que me tienen cierta confianza me han dicho que han sentido que, comentarios de compañeros de ellas que le han dicho que porque se metió a eso, eso no es para usted, ahí le va a ir mal y entonces las aliento que le digan a esas personas que están equivocadas y les demuestren que es mentira” (Entrevista PH2, 2017).

Encontré que la confianza brindada por los profesores es definitiva para que las mujeres sientan empatía y se empoderen en el espacio educativo. En algunas entrevistas realizadas las estudiantes exhibieron que ciertos profesores les brindaron la posibilidad de sentirse participes y que era en ellos donde buscaban refugio.

Una vez encontrado este dato, acudí a los profesores nombrados, intentando encontrar cuál era el origen del lazo que creaban con las estudiantes y descubrí que la empatía nace de la

cercanía con la que se presenta el docente y de su postura de defensa por las mujeres en la ingeniería:

“hay que tener en cuenta que el trato con mis estudiantes es muy cercano, yo nunca con ellos siembro una digamos barrera de decirles ¡ey muchachos yo soy el profesor y ustedes lo estudiantes y estamos trabajando en planos diferentes! yo me presenté casi como un amigo de ellos, como un acompañante en este proceso” (Entrevista PH2, 2017).

Así, es determinante el rol que asume el docente para el lugar que empezarán a ocupar las mujeres en el contexto educativo.

5.2. Valores democráticos en el pregrado de ingeniería mecánica, el contraste entre la formación de hombres y mujeres

Teniendo como premisa que la educación es un medio por el cual se debe formar ciudadanos democráticos inculcando valores democráticos, procedo a detallar la manera en que los diferentes elementos encontrados en el proceso etnográfico influyen directamente en la consolidación del fortalecimiento paritario en los criterios básicos de la democracia, que finalmente serán los encargados de educar a los ciudadanos y consolidar la democracia paritaria.

A continuación se analiza lo encontrado de acuerdo a los criterios propuestos por Dewey (1998) para identificar qué tan consolidada está la democracia en ámbitos educativos.

5.2.1. Fe inquebrantable a las instituciones sociales, comunicación, participación, cooperación y solidaridad

Las principales instituciones que sirven de referente para los estudiantes son la familia y la institución educativa representada primordialmente en los docentes; estos últimos se convierten en el arquetipo de institucionalidad para los estudiantes dentro del campo universitario. Son los encargados de crear en los estudiantes un sentimiento de afinidad y fe hacia las instituciones sociales.

Durante el trabajo etnográfico identifiqué que los hombres y las mujeres reciben un trato diferenciado por parte de la institucionalidad representada en los docentes, en la mayoría de casos el profesorado se convierte en una barrera para que las mujeres desarrollen a cabalidad su potencial y se sientan más cómodas en el aula. Así, los hombres reciben un especial apoyo por parte de determinados docentes, mientras que las mujeres son rechazadas. Desde el momento en que un hombre toma la decisión de ingresar al pregrado, es patrocinado por su familia y amigos; una vez se encuentran en el aula, su proceso es acompañado por docentes que en todo momento están prestos a ayudar y a escuchar, dan una especial protección y motivación. Contrario a lo anterior, las mujeres se enfrentan a una serie de obstáculos como comentarios, burlas, chistes, rechazo, durante todo su proceso educativo.

Constaté que un docente que se acerque a las estudiantes y las motive a permanecer en el espacio, les crea un sentimiento de afinidad por el lugar, permitiendo que su realización dentro del campo democrático educativo sea plena. No obstante, el trabajo etnográfico me permitió ver que las mujeres en la mayoría de los casos son criticadas, cuestionadas y hasta limitadas por estudiar una carrera señalada para hombres; una vez en el aula son expuestas a chistes sexistas, críticas y comentarios ofensivos que a la larga crean una barrera para el ingreso y la permanencia, desmotivando la participación y las ganas de estar en los salones. A su vez, en el espacio laboral, la poca presencia de compañeras que sirvan de guía en el proceso, así como el cuestionamiento, la presión y el direccionamiento a cumplir ciertos roles dentro del campo laboral es un desincentivo para ser ingenieras mecánicas. En una salida de campo a la cual asistí (taller de mantenimiento a Avianca), comprobé lo planteado anteriormente: en el lugar donde laboraban los diferentes ingenieros, las mujeres no tenían presencia, es decir, no encontré ninguna mujer como operaria, una constante no solo en las visitas realizadas, sino en los estudios revisados.

Dicho lo anterior, se presenta una diferencia notable en la percepción que tienen hombres y mujeres frente al pregrado (institucionalidad). Los hombres, lo ven como el apoyo que guiará su proceso académico y que servirá como respaldo laboral, las mujeres, lo encuentran como aquel elemento que pone limitantes para cumplir su sueño.

Se tiene entonces que en los hombres se cumple el primer criterio para la formación de un ciudadano democrático, se cultiva y garantiza su fe hacia la institucionalidad. Por el

contrario, para las mujeres la institucionalidad es quien limita y cuestiona su elección, la fe en ellas no es cultivada. Se incumple así el primer criterio de la democracia.

La participación es otro criterio que de acuerdo a Dewey (1998) debe cumplirse para que la construcción de ciudadanos democráticos sea consolidada. Para esto es necesario participar de forma paritaria, es decir, que dicho criterio sea fortalecido homogéneamente para hombres y mujeres dentro del contexto universitario.

Hacer al individuo un actor partícipe de las actividades del grupo de manera tal que el éxito o fracaso sea recibido como un esfuerzo propio, es la etapa inicial para que el ciudadano se vincule a la vida en sociedad. Una vez se encuentre emocionalmente relacionado con la comunidad estará en disposición de actuar democráticamente. Es decir, “sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a las de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales” (Dewey, 1998, pág. 24). Una vez el estudiante participa en las actividades colectivas, el aula se convierte en el escenario social en el cual el ciudadano forma su disposición mental y emocional, vinculando su conducta con la de los otros individuos en favor de las actividades del grupo.

La participación de los estudiantes está determinada por la aprobación o el rechazo. La primera sirve como incentivo y premio para determinadas conductas que se consideran como buenas; la segunda, se convierte en el veto que modifica acciones para que sean anuladas. Así, las acciones que el grupo adelanta no son impuestas ni insertadas, sino ajustadas con premios y rechazos a las actuaciones previas del individuo. En otras palabras:

El medio social ni implanta directamente ciertos deseos e ideas ni establece tampoco ciertos hábitos de acción puramente musculares, como cerrar los ojos o evitar un golpe "instintivamente". El primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementarla. Tan pronto como esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira éste y los medios empleados para tener éxito (Dewey, 1998, pág. 24).

Así, fue visible para mí que el rechazo dado a la participación de las mujeres en el aula no permite que estas entren en las actividades del grupo. Los profesores amigos estimulan la participación de las mujeres, preguntándoles y valorando sus comentarios incluso cuando estos son erróneos, por otro lado, los profesores acusadores limitan tal participación negando la palabra o ridiculizando los comentarios emitidos por ellas, incluso profiriendo juicios que infantilizan y menosprecian el raciocinio de las mujeres. Por consiguiente,

Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social, Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos. Pues éstas son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias (Dewey, 1998, pág. 22).

La participación de las mujeres en el aula es casi nula, noté que los comentarios los hacen entre ellas, cuchichean e incluso hacen aportes que podrían ser valiosos para la clase, pero siempre en un tono de voz mínimo por el temor de ser ridiculizadas. La participación en el aula es protagonizada por los hombres y las mujeres se quedan en el papel de espectadoras. Inclusive, percibí que las mujeres prefieren esperar a que la clase se termine y hacer sus preguntas al profesor de manera privada. Ahora bien, tal participación está definida por las acciones que adelanta el docente; si bien las mujeres no participan a cabalidad, las clases donde los docentes le preguntan de manera cortés y propician su participación, la intervención es mayor, contrario a esto, las clases donde el profesor cuestiona la presencia femenina, no hace preguntas a las mujeres, o cuando lo hace se nota el tono déspota, la participación es casi nula.

En los comentarios plasmados en el apartado anterior puede verse la manera en que los profesores niegan la participación de las mujeres, haciéndolas sentir incapaces y subestimando su inteligencia. De igual forma, los chistes y la ridiculización de la mujer en el aula funcionan como desincentivo para que entren en las actividades del grupo.

Por consiguiente, pese a que la participación en el aula es determinante, pues en términos de Dewey permite que el proceso experimental que lleva a la adquisición de hábitos se fortalezca y el accionar del individuo esté guiado a la actuación en grupo, la participación en el aula es

dispar. La participación femenina es sancionada públicamente y esto lleva a un aislamiento de las mujeres.

Ahora bien, la participación influye en la comunicación, siendo esta el tercer criterio para el fortalecimiento de la democracia. La comunicación es la que asegura que la interacción entre los sujetos lleve a que las acciones sean aprobadas y habitadas o rechazadas y anuladas de la vida de la persona. Así, “la comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (Dewey, 1998, pág. 16).

Encontré, que la comunicación fluida también está determinada por la posición que asuman los profesores; los docentes acusadores cierran las puertas a las estudiantes, negando la interacción y comunicación, mientras que los profesores amigos se vuelven la base comunicativa donde las mujeres pueden dialogar a cabalidad. Como planteé en el apartado anterior, los profesores entrevistados me contaban que su cercanía con las estudiantes era producto de la reciprocidad en la comunicación que las mujeres encontraban en ellos. La comunicación debe ser correspondida, pues como plantea Dewey (1998) el proceso de transmisión de los hábitos de hacer, pensar y sentir del grupo que posibilita al individuo ser partícipe de la comunidad se hace mediante la comunicación.

Los docentes en el aula son los encargados de transmitir el conocimiento y abrir la oportunidad a los estudiantes de que integren el aula e interioricen su experiencia vivida en comunidad, haciendo esto por medio de la comunicación recíproca, donde no solo se transfiera el conocimiento. Este criterio no se está cumpliendo a cabalidad en el pregrado de ingeniería mecánica por la actitud de rechazo de determinados docentes, aunque ha mejorado a partir del paulatino posicionamiento de la perspectiva de género en la ciudad y el país, y a causa de una decanatura más abierta a la inclusión.

Por otra parte, una sociedad democrática necesita que todos los individuos cooperen mediante su actividad particular en el bien de la comunidad (Dewey, 1998), es decir que,

“El primer hecho, a través del cual es caracterizada toda forma de sociedad, consiste en la existencia de la cooperación; bien sea de una manera desorientada o no planificada, aquí los individuos se relacionan entre sí (...) en la medida en que realizan funciones de acuerdo con la

división del trabajo, las cuales, tomadas en conjunto, contribuyen a la conservación de la sociedad” (Honneth, 1999. Págs. 16-17).

La cooperación y la solidaridad determinan el grado de vinculación que tienen las personas con su comunidad, de igual forma, permiten que las experiencias que viven de rechazo y aprobación, que determinan sus siguientes actuaciones, estén ligadas a las que tiene el grupo, no separándolos de este, sino propiciando su mayor participación común. Por ende, “la importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente” (Dewey, 1998, pág. 25); es decir, el ambiente en el que las personas se relacionan (en este caso los compañeros y docentes) contribuye a la reproducción de estereotipos o a que se organicen ambientes con el propósito de combatirlos.

Cada una de las personas debe ser tenida en cuenta, pues, las actuaciones particulares de cada miembro del grupo influyen directamente en los otros, el todo se construye a partir de la acción propia de cada sujeto. Es primordial que exista una vinculación entre hombres y mujeres en el aula, que les permita a los hombres sentir empatía por la posición en las que el rol de género ubica a las mujeres, y de esta forma propiciar las condiciones para que la paridad llegue a las aulas. De igual forma, fortalecer la solidaridad en el aula permite cumplir con el último criterio para la formación de ciudadanos democráticos, la cual es finalmente el último criterio para la consolidación de una democracia. Dewey (1998) plantea que la democracia no es un experimento histórico, sino un modo de vida en asociación, por tanto, dicho modelo es una forma de vida comunitaria en sentido estricto, donde las actividades individuales de los miembros generan efectos directos sobre los otros. Para el filósofo, la base de la democracia es la búsqueda comunitaria de un bien, por lo que la solidaridad cumple un papel central.

No obstante, en las aulas tanto la cooperación como la solidaridad no se enseñan con la finalidad de llegar a la paridad. Encontré, que los estudiantes hombres, si bien no discriminan directamente a las mujeres presentes en el aula, si son apáticos frente al rechazo ejercido por el profesor, incluso, en determinados casos vi que los estudiantes se ríen de dicho repudio y lo legitiman por medio de su no cuestionamiento.

Los compañeros son determinantes en el proceso de cooperación y solidaridad, si estos se convierten en un apoyo para las mujeres, ellas actúan en el espacio con mayor naturalidad, sintiendo que la diferencia en el género no marca un limitante. El apoyo es fundamental, sin embargo, constaté que los hombres no son un gran sostén para las mujeres, en determinados casos las muestran como incapaces planteando cosas como que serán recostadas o que sus notas dependerán de sus atributos físicos, en otros, pese a no hacer un rechazo directo, pasan por alto los comentarios de los profesores que ofenden a las mujeres.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es menester iniciar las conclusiones resaltando la importancia que tienen las investigaciones de género en los estudios de la Ciencia Política. Analizar las implicaciones sociales que tiene el género en las sociedades modernas, permite hacer una lectura más clara del funcionamiento de la representación y la democracia actual.

A través de los años se han adelantado procesos de lucha con el fin de consolidar el sistema democrático, buscando que todos los individuos de la comunidad pasen a ser vistos como iguales, no obstante, el poder ejercido de los hombres hacia las mujeres no favorece que se fortalezca una democracia paritaria a cabalidad, donde las mujeres participen en igualdad de condiciones en la esfera pública. La dominación masculina y la posterior asignación de roles han dividido el campo de acción de hombres y mujeres con respecto a su género, asignándole a las mujeres las tareas del cuidado y a los hombres los espacios de interacción en sociedad.

Así, la asignación de roles y la separación dicotómica entre lo público y lo privado han creado una barrera para que la democracia como modelo al cual aspiran la mayoría de Estados, se consolide en Colombia. Es una falacia asegurar que otorgar el voto femenino fue suficiente para que las mujeres entraran en la esfera pública y en los espacios de representación, pues otras formas de reproducción de roles se han conservado dentro de los diferentes campos sociales con el fin de mantener los estereotipos asignados a lo público y lo privado, aunque las feministas hayan señalado reiteradamente la necesidad de cuestionar la frontera entre estas dos categorías.

Pese a que la carta constitucional colombiana abala la participación política de las mujeres y les otorga la posibilidad de entrar en los espacios de representación, esta se encuentra encarnada mayormente por hombres.

La división dicotómica asignada a los géneros encuentra su reproducción en todos los escenarios sociales. La educación primaria, entendida como el primer campo de interacción del individuo con la sociedad, es la encargada de enseñarle lo que debe y no hacer dentro de la comunidad, interiorizando así las reglas sociales y por tanto el rol que le fue asignado. No obstante, la vida universitaria y la pertenencia a las carreras profesionales permiten que el sujeto cuestione sus elecciones previas, su rol asignado y los estereotipos forjados en su niñez.

La Ciencia Política no puede desconocer los diferentes campos de interacción donde las relaciones personales forjan el contenido de la comunidad, pues son estas las que determinan que los procesos macros (tales como la construcción de la democracia paritaria) se constituyan totalmente. Así, es fundamental que los estudios de la Ciencia Política no olviden lo Político dentro de las relaciones sociales.

A su vez, es significativo no desconocer la importancia de los estudios cualitativos dentro de las lecturas de la Ciencia Política, pues finalmente es dicha herramienta la que permite entender a profundidad el relacionamiento intersubjetivo y sus implicaciones en los análisis políticos. Es determinante reconocer que la metodología a usar debe ser acorde con la pregunta de investigación en todos los casos.

Finalmente, en cuanto a lo relacionado directamente con los hallazgos en el pregrado de ingeniería mecánica, es trascendental partir de la evaluación a la decanatura y la universidad por ser las instancias administrativas encargadas de corregir esta anomalía. Las acciones adelantadas por estas instancias influyen directamente sobre la construcción de paridad en el contexto educativo. Pese a que el pregrado de ingeniería mecánica ha adelantado diferentes estrategias para incrementar el número de mujeres en las aulas, debe incluir acciones relacionadas con los preuniversitarios, semilleros o educación precedente, para que la barrera inicial sea franqueada. Por otro lado, puede iniciar un proceso de concientización en todas las personas vinculadas al pregrado debido a que en el proceso investigativo se encontró que

las actitudes discriminatorias son vistas como normales y los estudiantes y docentes no las cuestionan.

Por ende, el plan de acción del pregrado y el de desarrollo de la Universidad,⁴ debe tener incluida una política de inclusión para las mujeres, en la que el problema de los comportamientos sexistas y estereotipos de género sean sacados a la luz pública, buscando medidas que los combatan.

Los estereotipos de género, el acoso a las mujeres, la ridiculización de estudiantes en el aula, la infantilización y la actitud de rechazo por partes de los docentes, deben ser impugnados por parte de la universidad por medio de un plan de desarrollo que incluya la paridad como un fin deseable. Así, la universidad debe propiciar políticas y estrategias que, primero, concienticen a los estudiantes y docentes de que a la universidad de Antioquia aún le falta camino por recorrer frente a la construcción de paridad para ser considerada una institución democrática, segundo, ataquen los estereotipos de género impidiendo el daño que estos ejercen contra la población vinculada a la universidad y tercero sancione las conductas sexistas que violenten.

A su vez, y como elemento primordial, se encontró que los estudiantes hombres no presentan ningún tipo de apoyo para las mujeres en el aula, por el contrario, muchas veces las toman como incapaces y atribuyen su desempeño académico a sus atributos físicos, por ello, el pregrado debe iniciar campañas con los estudiantes, que resalten el trabajo de la mujer dentro de la ingeniería mecánica y sensibilice a los estudiantes hombres.

Por otro lado, la sororidad en el aula es determinante para que las mujeres se sientan cómodas en el espacio y participen a totalidad, no obstante, se encontró que hay muy pocas mujeres y que esto crea una falta de acompañamiento emocional y simbólico para que las estudiantes se apropien del espacio. Por esto, el pregrado debe seguir todos los años las estrategias

⁴ La Universidad de Antioquia en su Plan de Desarrollo 2016-2026 plantea que “asume una perspectiva de género como parte integral de su quehacer, entendiendo que las condiciones de exclusión operan de manera diferenciada para hombres y mujeres. Asume también una comprensión amplia de la orientación sexual y la identidad de género, que supera las lecturas universales dicotómicas tradicionales. Una de las grandes apuestas de la Universidad para el próximo decenio comprende políticas de equidad de género, así como aportar a esta en todos sus ámbitos de actuación, trabajando con hombres y mujeres para lograrlo, especialmente modificando las inequidades existentes y eliminando la violencia de género” (Universidad de Antioquia, 2017) por ende, es menester resaltar la necesidad de tomar las diferentes investigaciones referentes al tema en el campus universitario, como insumos para las políticas de equidad de género a desarrollar.

implementadas en el 2016⁵, asistiendo a los colegios y estimulando el ingreso de un mayor número de mujeres a la ingeniería mecánica.

Se encontró que los docentes son el aspecto más importante a la hora de crear paridad en el pregrado, pues son estos los que motivan una efectiva participación o por el contrario la limitan, así, se vuelve indispensable que los docentes reciban capacitaciones en género, que sensibilicen al profesorado y estimulen su compromiso con la perspectiva de género en favor de combatir las actitudes discriminatorias contra las mujeres en el pregrado de ingeniería mecánica y por ende en la universidad. A su vez, es importante que se vinculen docentes con mayor sensibilidad frente al tema que se conviertan en apoyo emocional y académico para las mujeres. De igual forma, es imprescindible vincular más mujeres docentes al pregrado que sean ejemplo y guía para las estudiantes, y que funcionen como sustento y base para las pocas profesoras presentes.

Las mujeres estudian ingeniería mecánica por vocación, y como se dijo en reiteradas ocasiones, deben romper un sinfín de barreras tanto previas como durante el proceso educativo para finalmente obtener su título como ingenieras mecánicas. Así, su carácter debe ser demasiado fuerte y solo aquellas que logran no doblegarse son capaces de permanecer en las aulas, no obstante, aquellas que no resisten o no quieren establecer peleas y defensas constantes de sus decisiones corren el riesgo de no resistir y desertar; por esto, las estudiantes en proceso de formación deben ser estimuladas a permanecer en las aulas y superar las barreras que les impone el sistema sexo-género.

Bienestar universitario y bienestar de la dependencia deben crear políticas en torno a la perspectiva de género para transformar los estereotipos de género, los roles tradicionalmente asignados y los imaginarios sociales en torno a la mujer en la ingeniería. Se deben crear herramientas que tengan presente las dinámicas del sistema sexo-género y acompañen a las estudiantes en todo su proceso formativo para que permanezcan en las aulas, lo que pasa por

⁵ Las estrategias adelantadas por el pregrado han sido dos, por un lado fue el encuentro de egresadas donde se invitó a las antiguas estudiantes mujeres a realizar una charla motivacional para las estudiantes actuales; por otro lado, se adelantaron procesos para asistir a los diferentes colegios femeninos del Valle de Aburra, con el fin de cambiar la percepción masculina que se tiene de la Ingeniería Mecánica e incentivar la entrada de más mujeres a las aulas (Entrevista PH1, 2017)

obtener información oportuna y desagregada por sexo, establecer diagnósticos y monitoreos permanentes, y establecer estímulos para los pregrados más incluyentes y paritarios.

Es necesario que el pregrado haga un seguimiento riguroso de las causas de deserción y especialmente de si éstas giran en torno a los estereotipos de género y las actitudes violentas que éste genera, por ello, es importante que las problemáticas asociadas al género sean tenidas en cuenta en los estudios de deserción y se evalúe su magnitud de manera adecuada.

Finalmente, se encontró que sí hay estereotipos en el pregrado de ingeniería mecánica, que reproducen los roles de género tradicionalmente impuestos y que limitan la consolidación de la universidad como escuela democrática. Por esto, se deben hacer campañas pedagógicas sobre las habilidades de las mujeres que busquen combatir los estereotipos de género, e incentivar a las mujeres estudiantes y docentes a que hablen con naturalidad sobre sus necesidades, e impongan su identidad a partir de sus vivencias y no de las exigencias de la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Acker, Sandra. (2000) Género y Educación. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=3RS_TNMg6eAC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=%E2%80%9CLa+soluci%C3%B3n+no+ha+llegado+con+el+incremento+del+n%C3%BAmero+de+mujeres+a+las+instituciones+de+ense%C3%B1anza,+pues+nuevos+mecanismos+de+desplazamiento+de+motivaciones+y+de+significados+siguen+perpetuando+los+filtros+con+los+que+han+de+seleccionar+las+decisiones+y+las+posibilidades+ante+las+que+se+encuentran&source=bl&ots=TeENc9aTOM&sig=0u9j0zkLhw40z6Hg3tLnyS8PYJI&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjd5JO0mfPLAhUCHx4KHQPICSUQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false

Amorós, Cecilia, (1990). Interpretaciones a la democracia paritaria. En: VV.AA., *democracia paritaria*, Tertulia Feminista Les Comadres, Gijón

Anderson, J. (2006). Sistemas de género y procesos de cambio. En Batthyány, K. (coord.) "Género y Desarrollo. Una propuesta de formación". UDELAR, FCS.

Asamblea General. (19 de marzo de 2012). *NACIONES UNIDAD*. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/130&referer=http://hq.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation&Lang=S

Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 58-70. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaParidadParticipativaEnLaObraDeNancyFraser-3212136%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaParidadParticipativaEnLaObraDeNancyFraser-3212136%20(1).pdf)

Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. Buenos Aires: Siglo XX, 1975.

Bonder, Gloria. (1998) Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En: "Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas" Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

Bourdieu, P. (2000) "La dominación masculina". Barcelona : *EDITORIAL ANAGRAMA, S.A.* Recuperado de: <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/01/Pierre-Bourdeu-La-dominaci%C3%B3n-masculina.pdf>

Bruner, Jerome. (1991). El proceso de la educación. *Unión Tipográfica Editorial*, Madrid.

Butler, J. (1990) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: *Paidós, 2001.*

Butler, J. (2001). Los mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción. Madrid: *Cátedra.*

Camacho, A. (2011). Las mujeres obtienen más títulos universitarios que los hombres. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10504144>

Canetti, E. (1982). La provincia del hombre. Madrid : *Taurus Ediciones, S. A.*

Cantillo, L. & Rocha, D. Las relaciones de género y la educación superior en Colombia. Estudio de caso: Universidad del Atlántico. *Estudios de género: nuestros pasos por el caribe colombiano.* Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/41972/12/Cap01_Lasrelacionesdegeneroylaeducacionsuperior.pdf

Céspedes, D. (2014). Algunos estereotipos, roles y refranes sobre género vigentes en la actualidad en estudiantes de la universidad de costa rica. *Electrónica de estudiantes Esc. de psicología, 23-4*

Cobo, R. (2002). Democracia paritaria y sujeto político feminista. Pp. 29-44. Recuperado de: http://portales.te.gob.mx/genero/sites/default/files/Democracia%20Paritaria%20Rosa%20Cobo_0.pdf

Cohen, M. (2001). Colombianas en la vanguardia. *Editorial Universidad de Antioquia.* Medellín.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. (Tercera edición ed.). España: *EDICIONES MORATA S.L.* Madrid.

Dewey, J. “La educación de hoy”, publicaciones de la revista pedagógica, segunda edición, edición Losada, Buenos aires, 31 de julio de 1957 pp. 193.

El Tiempo. (2015) Colombia, segundo en participación de mujeres en cargos directivos. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/mujeres-en-cargos-directivos/15096975>

El Tiempo. (2016). Se buscan ingenieras. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/carrusel/las-mujeres-en-la-ingenieria-en-colombia-38494>

Fernández, Hernández & Paniagua. (2005). Violencia de género en la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/47761/1/9586555905X.pdf>

Fidalgo, Susana. (2013) En 40 años, las mujeres presidentas en América Latina. Recuperado de: http://noticias.lainformacion.com/mundo/en-40-anos-10-mujeres-presidentas-en-america-latina_1ztRDHSfxav6fMoG66duV3/

Fraser, N. (2008). Reinventar la justicia en un mundo globalizado, *New Left Review*, n° 36, 2006a, págs. 31-50.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá : Facultad de Derecho. Universidad de los Andes.

Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 31-50.

Galeano, María. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial EAFIT

García-Retamero, Rocío; (2006). Identidad de género y nivel de aspiraciones profesionales en alumnos universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, Diciembre-Sin mes, 217-224 En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649007>

Garduño, A. S., Rolando Díaz Loving , Normal Elena Reyes Ruiz , Carolina Armenta Hurtarte , Fuesanta López Rosales , Mayra Moreno López , . . . Miriam Guedea. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Contextos . *Acta de Investigación Psicológica* , 2124 - 2147.

Gonzales, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Guerra Manzo, Enrique; (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*

Gil, P. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, núm. 2: 30-41. Rescatado en: <http://atheneadigital.net/article/view/n2-gil/50-pdf-es>

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación* (Barcelona: Paidós) Capítulo 1: “¿Qué es la etnografía?”. Recuperado de: <http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/15/myyJ1tEACq/b5c10e08c45159b8063f6cd94231dab5.pdf>

Haraway, D. (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.

Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios Políticos*, 0(15), 81-106. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/16677/14466>

Izquierdo, M. (1998) *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.

Muñoz, B. (27 de Agosto de 2015). *Secundarios* . Obtenido de Recuperado de: -mujeres-estudian-ingenieria/

Nieto, Sonia. Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. (2007) Recuperado de: <http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/15/myyJ1tEACq/b5c10e08c45159b8063f6cd94231dab5.pdf>en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_7.pdf

ONU MUJERES. (Julio de 2017). *ONU MUJERES* . Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>

ONU MUJERES. (s.f.). *ONU MUJERES*. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/what->

Pregrado de Ingeniería Mecánica (2014). Informe de autoevaluación para la acreditación. Universidad de Antioquia

Pineda, D. (2012). El individualismo democrático de John Dewey. *Pontificia Universidad Javeriana*. 502.

Torres, G. E., Suárez, R. E., & Moreno, Sara Yaneth Fernández;. (2005). *violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Todográficas Ltda.

Schüssler, R. (2007). Género y Educación. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC/Downloads/egenero%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/egenero%20(1).pdf)

Universidad de Antioquia. (2017). Plan de desarrollo 2017-2026. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/PDI+UdeA+2017-2026+19-04-2017+-CA.pdf>