

Jóvenes en la universidad

Género, clase
e identidad profesional

Luz Gabriela Arango Gaviria

Siglo del Hombre Editores
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Luz Gabriela Arango Gaviria

Socióloga de la Universidad Paul Valéry de Montpellier y doctora en sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Fue profesora invitada del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina de París en la Cátedra Antonio Nariño de Estudios Colombianos en 2003. Actualmente es profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia como investigadora y docente del Departamento de Sociología, la Escuela de Estudios de Género y el Centro de Estudios Sociales. Es autora del libro *Mujer, religión e industria (Fabricato 1923-1982)* (1991) y coautora de los libros: *Mujeres ejecutivas. Dilemas comunes, alternativas individuales* (1995); *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (1995); *Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-Americana* (1998); *Mujeres, hombres y cambio social* (1998); *Apertura económica y relaciones industriales en América Latina* (1999); *Innovación y cultura de las organizaciones en tres regiones de Colombia* (2000); *Desarrollo en la globalización: el reto de América Latina* (2000) e *Historia de las mujeres: España y América Latina, sigloXX, Vol. V: América contemporánea* (2006).

Jóvenes en la universidad
Género, clase e identidad profesional

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
Ciencias Sociales y Humanidades

Educación y género

Proyecto ganador del concurso
Divulgación de la Producción Académica, 2004,
convocado por la Dirección Académica
de la UN ~ Sede Bogotá.

Su producción estuvo a cargo de la
Dirección Nacional de Divulgación Cultural
de la Vicerrectoría Académica
de la Universidad Nacional de Colombia.

Jóvenes en la universidad
Género, clase e identidad profesional

Luz Gabriela Arango Gaviria



Siglo del Hombre Editores



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BUCCUTÁ

Arango Gaviria, Luz Gabriela

Jóvenes en la universidad : género, clase e identidad profesional / Luz Gabriela Arango Gaviria. -- Bogotá : Siglo del Hombre Editores ; Universidad Nacional de Colombia, 2006.

444 p. ; 21 cm.

Incluye bibliografía.

Contenido : Educación, género y movilidad social ; El sexo de las profesiones ; Juventud y condición estudiantil.

1. Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Facultad de Ingeniería – Investigaciones
2. Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Facultad de Sociología – Investigaciones
3. Educación superior - Aspectos sociales – Colombia 4. Educación de jóvenes – Aspectos sociales – Colombia 5. Educación superior de mujeres – Aspectos sociales – Colombia 6. Educación superior de hombres – Aspectos sociales – Colombia I. Tít.

378.861 cd 20 ed.

A1081527

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Angel Arango

La presente edición, 2006

© Siglo del Hombre Editores

Cra 32 No. 25-46, Bogotá, D.C.

PBX. 337 7700, Fax. 337 7665

www.siglodelhombre.com

© Universidad Nacional de Colombia

Ciudad Universitaria, Bogotá, D.C.

PBX. 316 5000

www.unal.edu.co

Carátula

Alejandro Ospina

Armada electrónica

Isabel Sandoval

ISBN: 958-665-085-5

Impresión

Panamericana Formas e Impresos S.A.

Calle 65 N° 95-28 Bogotá D.C.

Impreso en Colombia / Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
--------------------	----

PRIMERA PARTE EDUCACIÓN, GÉNERO Y MOVILIDAD SOCIAL

CAPÍTULO I	
ESCUELA Y REPRODUCCIÓN(O TRANSFORMACIÓN) DE LOS DESTINOS SOCIALES SEXUADOS.....	23
El género en las teorías sobre movilidad social ...	23
Escuela y reproducción social: perspectivas de la sociología de la educación francesa	35
Alternativas femeninas de transgresión: algunas interpretaciones	40
Desigualdad social y de género en la escuela en Colombia	54

CAPÍTULO II	
LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	65
Grandes tendencias internacionales	65
La división sexual de la educación superior en Colombia.....	69
Mujeres pioneras en la universidad.....	74

CAPÍTULO III	
JÓVENES SOCIOLOGOS/AS E INGENIEROS/AS DE SISTEMAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL: ORIGEN DE CLASE E IDENTIDAD SOCIAL.....	
	85
El acceso a la universidad:	
trayectorias sociales y escolares	85
Significado del ingreso a la Universidad Nacional y proyecto de vida	111
Conclusiones	147

SEGUNDA PARTE
EL SEXO DE LAS PROFESIONES

CAPÍTULO I	
GÉNERO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA	
	157
La crítica feminista de la ciencia.....	157
La crítica feminista de la tecnología.....	163
Tecnología y masculinidad	170
Internet, cibercultura y género	175
La perspectiva de la sociología de las profesiones	180
CAPÍTULO II	
INGENIERÍAS, GÉNERO Y MASCULINIDAD.....	
	189
Las ingenierías clásicas: la formación de una élite masculina	189
Diversificación y feminización de las ingenierías.....	200
Informática, <i>hackers</i> y género.....	213
Estudiar ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional	222
Género y construcción de una identidad profesional.....	243
Reflexiones finales	248

CAPÍTULO III	
SOCIOLOGÍA, GÉNERO Y PROFESIÓN	253
¿Una disciplina “refugio”? El caso francés	253
La sociología en Colombia	261
El género en la sociología	272
Estudiar sociología en la Universidad Nacional ...	282
Las relaciones de género en la carrera	300
Reflexiones finales	304

TERCERA PARTE
JUVENTUD Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL

CAPÍTULO I	
PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS SOBRE	
LA JUVENTUD	313
La juventud como construcción social	313
Identidades y resistencias culturales: ¿jóvenes <i>alternativos</i> versus jóvenes <i>integrados</i> ?	318
Aproximaciones colombianas	323

CAPÍTULO II	
CONDICIÓN ESTUDIANTIL Y MODOS DE INGRESO	
A LA SOCIEDAD ADULTA	329
Regulación social y experiencias del tiempo	329
Los modos de transición a la edad adulta	332
La condición estudiantil	335
Carreras estudiantiles... ¿hacia la emancipación?	340
Desigualdades de género en la transición juvenil y la condición estudiantil	345

CAPÍTULO III	
LA EXPERIENCIA DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL	
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL	353
Confrontando el mito de la Universidad Nacional	353
El tiempo de la amistad	358

Acción social y política sobre el mundo	363
El cultivo de sí: algunas búsquedas personales...	369
CAPÍTULO IV	
MORATORIA Y TRANSICIÓN HACIA LA AUTONOMÍA ..	373
Hacia la autonomía afectiva	374
Las desigualdades del mercado de trabajo estudiantil	379
El significado del ser joven y universitario/a.....	388
CAPÍTULO V	
LÓGICAS INDIVIDUALES	
EN LOS RELATOS BIOGRÁFICOS.....	397
Johana: independizarse de la familia y hacer un MBA.....	398
Mauricio: terminar rápido para dedicarse de lleno a trabajar	405
Ana: uno tiene como tedio... de esto ya no más....	411
Miguel: yo pienso salir a hacer, a trabajar	418
Conclusiones	423
BIBLIOGRAFÍA.....	429

*Para mi padre
Gustavo Arango Bernal*

*Para mis jóvenes preferidos:
Natalia y Alejandro Valencia Arango*

*En memoria de mi madre
Gabriela Gaviria de Arango*

PRESENTACIÓN

En las sociedades contemporáneas la distribución de las oportunidades educativas es una de las expresiones más significativas del estado de las desigualdades sociales y de género. En el año 2002, tras un balance realizado con colegas del Centro de Investigación para el Desarrollo de la Universidad Nacional, llegamos a la triste conclusión de que en Colombia, en la última década del siglo XX, la desigualdad social se había incrementado, pero que tendía a distribuirse de manera aparentemente equivalente en el interior de cada sexo. En el caso de la educación, en el año 2001 las mujeres en edad de trabajar, de acuerdo con su nivel educativo, podían agruparse de la siguiente manera: el 42% no superaba los estudios de primaria, el 46% tenía estudios de secundaria y sólo el 12% alcanzaba estudios superiores¹. En el caso de los hombres, la distribución era muy similar. De manera contradictoria, la desigualdad social parecía distribuirse “equitativamente” entre los sexos.

Sin embargo, “hilando más delgado”, aunque la desigualdad en el acceso a la educación es semejante en ambos sexos, la relación entre educación y posición laboral revela la persistencia de fuertes inequidades de género. Así, por ejemplo, no sólo las mujeres deben acreditar un nivel educativo superior al de los hombres para acceder al mercado

¹ Datos de DANE, Encuesta Nacional de Hogares, cálculos del CID, ver Arango, 2002.

de trabajo (la proporción de mujeres con estudios superiores consideradas “activas”² es más alta que la de los hombres —18% versus 12% en el año 2001—), sino que subsiste una brecha salarial a favor de los varones, sin contar el enorme trabajo doméstico adicional a cargo de las mujeres, sobre todo en los sectores más pobres. Si la educación es un condicionante cada vez más importante de la diferenciación social y económica de las personas, lo es mucho más para las mujeres.

La preocupación por documentar y descifrar las dinámicas que producen o transforman las desigualdades sociales y de género y el interés por entender cómo las y los sujetos se adaptan, definen estrategias y construyen significados frente a estas dinámicas han sido los hilos conductores de mi trayectoria investigativa. En esta ocasión, me interesé por las y los estudiantes que acceden a la Universidad Nacional de Colombia, jóvenes que podemos considerar como “privilegiados/as dentro de los/as no privilegiados/as”, en la medida en que provienen de sectores económicos medios y bajos y tienen acceso a una educación superior de buena calidad, en una institución pública prestigiosa y responsable. En efecto, a pesar de la notoria expansión de la educación superior a partir de la década de los sesenta y a pesar del hecho de que las mujeres representan la mitad de la matrícula universitaria desde mediados de los ochenta, las universitarias y los universitarios constituyen una minoría en el país. Esta minoría es bastante heterogénea, ya que es el resultado de procesos de formación desiguales ocasionados, a su vez, por el crecimiento poco controlado de la educación superior en Colombia, que favoreció la multiplicación de establecimientos de baja calidad. El deterioro de la universidad pública y su baja participación en la matrícula —en el año 2001 representó alrededor del 30% de las instituciones de educación superior, mientras que el 70% de la oferta está en manos de instituciones privadas— ha significado la reducción de las oportunidades para acceder a una

² Utilizo comillas para manifestar mi inconformidad por la exclusión de la población “activa” —la PEA del DANE— de las numerosas mujeres —y algunos hombres— que producen bienes y servicios no monetizados en el marco de la reproducción doméstica de los hogares.

educación superior de buena calidad para los sectores sociales menos favorecidos. En esa medida, la capacidad de la universidad para generar procesos de movilidad social y propiciar la inserción de sectores medios y populares en segmentos dinámicos del mercado laboral ha sufrido transformaciones sustanciales. La posibilidad de construir proyectos de vida basados en una inserción laboral definida se ha transformado de manera radical en las últimas décadas debido a la creciente inestabilidad en el empleo y a la redefinición de las profesiones y de sus posibilidades de asegurar estabilidad económica y estatus social.

Me acerqué a la experiencia de las y los estudiantes de la Universidad Nacional con preguntas como las siguientes: ¿dentro de qué proyecto o estrategia familiar de movilidad social se inscribe su ingreso y permanencia en la universidad?, ¿cómo se representa su lugar en la estructura social en relación con su origen de clase y con su futuro?, ¿qué diferencias establece el género en sus trayectorias sociales y sus proyectos de vida?, ¿qué significa para ellas y ellos la “moratoria” que define la condición juvenil? o ¿cómo interviene la escogencia profesional en todas estas dimensiones? Me interesaban, en primer lugar, mis propios/as estudiantes del Departamento de Sociología, cuyas experiencias y proyectos de vida deseaba conocer y comparar con los de estudiantes de la misma universidad con otras opciones profesionales. Después de considerar varias carreras, decidí escoger ingeniería de sistemas, con la idea de que, al contrario que sociología, aparecía ante la opinión común como una carrera con perspectivas profesionales claras y seguras, ligadas al desarrollo de las “nuevas tecnologías”, en plena expansión en el país. Fue así como entre los años 2002 y 2003, con el apoyo de Colciencias, adelantamos³ la investigación *Universidad, movilidad social y cultura: trayectorias sociales, género e identidad en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia* en el Centro de Es-

³ Mis compañeros de investigación fueron Oscar Alejandro Quintero, entonces sociólogo recién graduado, e Ivonne Paola Mendoza, estudiante de sociología, que se encontraba realizando su trabajo de grado. Los dos se vincularon como asistentes de investigación y trabajaron conmigo durante un año largo.

tudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. En ella combinamos dos aproximaciones. Realizamos una encuesta a estudiantes de últimos semestres en las dos carreras escogidas, con el fin de obtener información sobre sus características sociodemográficas, su familia de origen y su trayectoria escolar. Logramos encuestar 179 estudiantes, 100 de ingeniería de sistemas y 79 de sociología, que corresponden al 67% de la población identificada, constituida por las y los estudiantes que estaban adelantando su proyecto de grado en cualquiera de las modalidades vigentes en sus respectivos departamentos o cursando el último semestre de materias. A partir de los resultados de la encuesta seleccionamos una muestra de 32 estudiantes (16 de cada carrera, 8 hombres y 8 mujeres) a quienes entrevisté personalmente para profundizar en su experiencia individual frente a la escogencia de carrera, la trayectoria universitaria y su proyecto de vida. Además de la información proveniente de la encuesta y las entrevistas, realizamos entrevistas a algunos profesores y profesoras, una entrevista colectiva a un grupo de estudiantes en cada uno de los departamentos y consultamos documentos producidos por la Universidad Nacional.

El libro presenta los resultados de ese estudio, ordenados en tres partes de acuerdo con los grandes ejes que estructuraron la investigación, cada uno de los cuales se inscribe dentro de un campo particular. En cada parte, el análisis y la interpretación de la realidad colombiana son presentados en relación con desarrollos teóricos y empíricos producidos en su campo durante los últimos años, provenientes de la sociología de la educación francesa⁴, de la crítica feminista de la ciencia y la tecnología —especialmente anglosajona—, de los estudios de juventud latinoamericanos y de los estudios franceses sobre la condición estudiantil (o la nueva “sociología de los estudiantes”). Me pareció importante proporcionar elementos comparativos internacionales

⁴ El lugar preponderante que ocupa la sociología francesa en las referencias teóricas y empíricas se debe, en parte, a una antigua afinidad personal con la escuela francesa debida a mi formación como socióloga en esa tradición y a la investigación bibliográfica que adelanté en Francia durante una estadia de cuatro meses en el año 2003.

que ayudaran a enriquecer los debates sobre las desigualdades sociales, la movilidad social, la juventud o la identidad profesional, enfatizando la necesidad de considerar el género como una categoría de análisis insoslayable. La investigación confirmó la necesidad de incorporar la “sociología del género” en los planes de estudio de sociología. No sólo resulta aberrante ignorar la enorme producción conceptual e investigativa acumulada por las ciencias sociales en los últimos treinta años para aprehender una dimensión fundamental de las relaciones sociales, sino que este conocimiento puede favorecer la construcción de una identidad profesional más afirmativa y autónoma por parte de las futuras sociólogas.

La primera parte del libro, “Educación, género y movilidad social”, presenta, en su primer capítulo, una revisión del papel de la educación y del género en las teorías sobre movilidad y reproducción social, en las que ocupan un lugar importante las investigaciones sobre género y educación en Francia. El segundo capítulo aborda el lugar de las mujeres en la educación superior en Colombia, y el tercero analiza el caso de las y los estudiantes de sociología e ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional desde la perspectiva de sus trayectorias sociales, sus proyectos de movilidad social y su identidad social.

En la segunda parte, “El sexo de las profesiones”, abordado, en su primer capítulo, la crítica feminista de la ciencia y la tecnología y algunas perspectivas desde la sociología de las profesiones. El segundo capítulo está dedicado a la ingeniería, para lo cual acudo a interpretaciones de las ingenierías clásicas desde la óptica de la masculinidad y a discusiones en torno a las particularidades de la informática y la ingeniería de sistemas en términos de transformación de las relaciones e identidades de género, para desembocar en el caso de las y los estudiantes de esta carrera en la Universidad Nacional, en sus procesos de construcción de una identidad profesional y en el modo como las diferencias de clase social y género intervienen en ellos. El último capítulo adelanta un análisis análogo en el caso de sociología.

Finalmente, la tercera parte, “Juventud y condición estudiantil”, presenta el panorama de los estudios latinoamericanos y colombianos sobre juventud y algunas perspec-

tivas teóricas, fundamentalmente francesas, en torno a la “condición estudiantil” y a las formas de ingreso a la edad adulta, diferenciadas de acuerdo con el sexo y la clase social. Posteriormente, analizo e interpreto de manera comparada las experiencias de las y los estudiantes de la Universidad Nacional desde las perspectivas teóricas planteadas inicialmente, haciendo énfasis en la condición estudiantil y en la inserción progresiva en el mundo adulto. En el último capítulo incluyo el análisis de cuatro entrevistas individuales que permiten poner en evidencia la singularidad de cada historia y la experiencia individual.

Para finalizar esta presentación quiero agradecer a las personas e instituciones que contribuyeron a hacer de este libro una realidad. En primer lugar, a Ivonne Paola Mendoza y a Óscar Alejandro Quintero, ya que no sólo fueron unos asistentes competentes y eficientes, sino también un interlocutor y una interlocutora entusiastas, inquietos y afectuosos, que actuaron como analistas y analizados/as, asumiendo los riesgos y aprendizajes que esto conlleva. Ivonne Paola y Óscar lograron que la experiencia investigativa, con sus presiones de tiempo, sus obstáculos prácticos, sus errores y descubrimientos, resultara estimulante y muchas veces divertida; fueron sin duda un puente inmejorable con las y los estudiantes entrevistados. Quiero agradecer especialmente a las y los estudiantes de ingeniería de sistemas y de sociología de la Universidad Nacional que colaboraron con la investigación respondiendo a la encuesta o relatando sus experiencias. Mis conversaciones con ellos y ellas fueron momentos privilegiados de acercamiento a sus formas de vivir la universidad, a su carrera y a sus expectativas. A todos y a todas les deseo que sus mejores sueños se cumplan, que su ejercicio profesional sea gratificante, que sus temores y ansiedades se reduzcan en su confrontación con “el mundo adulto” y que éste represente para ellos y ellas, más allá del “trabajo”, una vida llena de sentido.

Mis agradecimientos para las instituciones y sus directivos: a Colciencias, por financiar la investigación; a la Universidad Nacional, en particular a la Facultad de Ciencias Humanas, por programar el disfrute de mi año sabático en el año 2003, año que consagré en buena medida a la elaboración de este libro; al Departamento de Sociología y al de

Ingeniería de Sistemas, por el apoyo que nos brindaron durante la investigación; a la División de Investigaciones de la sede Bogotá de la Universidad Nacional, por financiar su publicación. Agradezco especialmente a los profesores Daniel Pécaut y Jean-Michel Blanquer y al Instituto de Altos Estudios sobre América Latina —IHEAL— de la Universidad de Paris III, cuya invitación a participar en la Cátedra Antonio Nariño de Estudios Colombianos me permitió consolidar la revisión bibliográfica que alimentó el libro. A las y los colegas que me apoyaron durante mi año sabático: a Mara Viveros y Thierry Lulle, amigos incondicionales; a Ricardo Sánchez, cuidadoso lector y estimulante amigo; a Christian Gros, amable anfitrión en el IHEAL; a Marc Bessin, generoso y cálido interlocutor; a Catherine Marry, a Helena Hirata y a Jules Falquet, por su acogida y sugerencias. Finalmente, a mis hijos, Natalia y Alejandro, que soportaron paciente y cariñosamente la inmersión de su madre en los libros y ante la pantalla del computador.

PRIMERA PARTE
EDUCACIÓN, GÉNERO Y MOVILIDAD SOCIAL

Capítulo I

ESCUELA Y REPRODUCCIÓN (O TRANSFORMACIÓN) DE LOS DESTINOS SOCIALES SEXUADOS

EL GÉNERO EN LAS TEORÍAS SOBRE MOVILIDAD SOCIAL

En esta revisión, para presentar una visión general sobre el debate en torno al género en las teorías sobre movilidad social, me apoyo en los balances realizados por Vallet (2001) y Merllié (2001). Tras ello, presento el enfoque propuesto por Pierre Bourdieu, que inspiró parcialmente esta investigación.

LAS TEORÍAS CLÁSICAS Y EL DEBATE EN TORNO A GOLDTHORPE

Uno de los postulados fundamentales de los estudios clásicos sobre estratificación y movilidad social, desarrollados especialmente por la sociología norteamericana, define la familia como la unidad básica de la estratificación y considera que los miembros de una familia nuclear comparten la misma posición social, es decir, que pertenecen a la misma clase social (tienen intereses y destinos sociales idénticos y el mismo nivel de vida) (Vallet, 2001). Estas teorías tienen en común ubicar la posición social de las familias en el sistema de estratificación o en la estructura de clases a partir de la posición del padre de familia en el mercado de trabajo. Es-

tos dos aspectos están presentes en los enfoques funcionalistas y en los estructurales-funcionalistas y son explícitos en la obra de Parsons, que atribuye a la mujer el rol expresivo y al hombre el rol instrumental de proveedor económico dentro de la familia. Para Parsons, la familia constituye un grupo de solidaridad difusa, cuyos miembros comparten el mismo estatus, que es definido a partir de la situación profesional del padre o del esposo.

La invisibilidad de las mujeres es patente en la teoría y en la investigación sobre la estratificación. La posición social de las mujeres es vista como una posición derivada, determinada por la del marido o por la del padre. Watson y Barth fueron los primeros en cuestionar estas tesis, pero la crítica de mayor impacto la hizo la socióloga Joan Acker en su artículo "Mujeres y estratificación social: un caso de sexismo intelectual", aparecido en 1973. Acker puso en evidencia algunos problemas lógicos de los anteriores postulados: primero, en la sociedad norteamericana no toda la población está ligada a una familia; segundo, no todas las familias tienen un jefe de hogar masculino y, tercero, parece inaceptable pensar que una mujer soltera, que ocupa una posición social propia por su empleo y su educación, pierda su posición al casarse y adquiera una derivada de la del marido. Acker propuso considerar el género como una característica adquirida que tiene efectos sobre la evaluación de las personas y de las posiciones. El género constituye la base duradera de la división sexual del trabajo y de las desigualdades entre los sexos. En Europa, otras teóricas feministas criticaron los supuestos de los enfoques convencionales de la estratificación social, especialmente Elizabeth Garnsey, en Gran Bretaña, y Christine Delphy, en Francia. Delphy señaló las incoherencias de los principios de clasificación de las mujeres. Así, por ejemplo, la atribución de la posición social del esposo a la mujer casada expresa efectivamente su situación de dependencia dentro de la pareja, pero al utilizar esta atribución para afirmar la comunidad de clase entre marido y mujer (siguiendo el postulado de Parsons según el cual la familia está constituida por miembros de rango equivalente) se está ocultando la base de esta práctica, es decir, la desigualdad fundamental entre marido y mujer dentro de la pareja. Como bien lo reitera Vallet, la crítica más fuerte

a las teorías sobre la estratificación social provino del movimiento feminista. El argumento esencial de Vallet es que las teorías sobre la estratificación social ignoran el trabajo de las mujeres y la desigualdad entre los sexos.

Posteriormente, la publicación en 1980 del libro de John Goldthorpe *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain* generó un intenso debate. Goldthorpe justificaba la exclusión de las mujeres de la encuesta realizada en 1972 por el Grupo de Movilidad Social de Oxford, con el argumento de que si bien la actividad profesional de las mujeres había aumentado de forma considerable, sólo una minoría de éstas trabajaba en el momento de la encuesta. Goldthorpe aseguraba, además, que la actividad profesional de las mujeres era con frecuencia intermitente o de tiempo parcial y que las mujeres casadas activas tenían condiciones de empleo similares o inferiores a las de sus maridos, de modo que el carácter dominante de la posición de clase del hombre no se veía afectado (Vallet, 2001). Goldthorpe concluía:

La inscripción de las familias en la estructura de clases se realiza a través del papel de sus miembros masculinos en la división social del trabajo y así se determinan sus destinos de clase.

[...] La manera como las mujeres se sitúan en la estructura de clases refleja su situación general de dependencia (Vallet, 2001: 85).

En 1983, en la revista *Sociology*, Goldthorpe ratificó su defensa de la escogencia de la familia como unidad de análisis de la estratificación y de la movilidad social. Goldthorpe argumentó que el aumento de la actividad profesional de las mujeres no transforma su dependencia y que, dada su débil vinculación con el mercado de trabajo, sus oportunidades de vida y su destino de clase dependen más de la posición profesional del marido que de la suya.

La socióloga Michelle Stanworth (1984), defensora de un enfoque individualista, replicó a Goldthorpe llamando la atención sobre la importancia del ciclo de vida de las mujeres en relación con la variación de su actividad profesional. En este sentido, Stanworth señaló, por una parte, que, desde el punto de vista de la formación, de la acción y de las desigualdades de las clases sociales, la actividad profesional de las mujeres casadas reviste gran importancia para

ellas y para los demás miembros de la familia. Por otra parte, adujo que los datos de Goldthorpe no permitían concluir que la actividad profesional de las mujeres estuviera condicionada por la de sus maridos, ya que las variaciones en sus ciclos de actividad e inactividad podían deberse a particularidades de sus profesiones, por lo que era posible que la actividad profesional de la mujer condicionara la del marido. Stanworth señaló además la posibilidad de matrimonios interclases, en los que la mujer ocupa una posición proletaria, y el marido, una de clase media.

En la controversia británica, Anthony Heath y Nicky Britten (1984) jugaron un papel original. Al contrario que Stanworth, Heath y Britten no adoptaron un enfoque individualista y mantuvieron a la familia como unidad de análisis. Apoyados en análisis multivariados, Heath y Britten argumentaron que las profesiones de las mujeres marcaban una diferencia y propusieron una clasificación cruzada que situara a las familias en la estructura de clases teniendo en cuenta los estatus ocupacionales de ambos cónyuges. Esa clasificación debería diferenciar las familias (según tuvieran uno o dos proveedores) e identificar las familias interclasistas.

Posteriormente, la contribución de Robert Erikson (1984) aclaró un punto esencial. El aumento de la actividad profesional de las mujeres implica con frecuencia que dos dimensiones fundamentales de la pertenencia a una clase social dejen de coincidir: por una parte, la relación individual con el mercado de trabajo, expresada por la posición profesional del individuo (o su *work situation*, en términos de Goldthorpe), y, por otra parte, la relación de la familia con la estructura social de acuerdo con su posición económica (o *market situation*). Ello significaba que los sociólogos deberían diferenciar la posición de clase de la familia y la posición de clase de sus miembros en el mercado de trabajo. Sin embargo, la propuesta esencial de Erikson consistía en definir la posición de clase de la familia a partir de la del miembro —hombre o mujer— que tuviera el lazo más fuerte con el mercado de trabajo y ocupara la posición profesional dominante. Sus criterios tenían que ver con el tiempo de trabajo (la situación de empleo dominaba a la de no empleo, y el tiempo completo al tiempo parcial) y con la posición en

el mercado de trabajo (una profesión calificada dominaba a una poco calificada, el empleo no manual al manual, la profesión independiente a la asalariada). Su hipótesis general fue que la posición dominante así establecida era la que imprimía su huella de manera más clara sobre el nivel y el estilo de vida del hogar.

En respuesta a sus críticos, Goldthorpe aclaró que nunca había afirmado que la actividad profesional de las mujeres no tuviera ningún efecto sobre la vida y el comportamiento de la familia, pero insistió en las deficiencias del enfoque individualista y la clasificación cruzada para determinar la posición de clase. Goldthorpe reconoció que el enfoque de la posición dominante podía constituir una forma de operacionalizar el abordaje convencional.

Inspirada en el mismo debate británico, Dominique Merllié (2001) se interesó por la definición del origen de clase y acudió a la diferencia entre movilidad observada y fluidez, establecida por la teoría de la estratificación social. La primera se refiere a los cambios morfológicos (por ejemplo, los hijos de agricultores convertidos en obreros fabriles); la segunda, a la asociación estadística entre categoría o posición social de origen y categoría de destino. La definición de un indicador del origen social resultaba bastante problemática teniendo en cuenta las diferencias de género. Para los hombres se ha usado la profesión del padre, pero si se usa para las mujeres, se crea una disimetría en las tablas de movilidad social por sexo, puesto que, en un caso, se relacionan dos estructuras sociales masculinas (marcadas por la diferencia generacional), y, en el otro caso, se compara una estructura femenina y una masculina (diferencia generacional más diferencia de género). Si se intenta evaluar la movilidad social de las mujeres en relación con sus madres, surge el problema de cómo clasificar a las madres, sobre todo si son inactivas.

En cuanto a la posición de destino, no es posible mantener la consideración de que la movilidad social de las mujeres depende del matrimonio, ya que su acceso al mercado de trabajo muestra que el empleo las hace social y económicamente menos dependientes. No obstante, Merllié se inclinó a favor de considerar la familia como unidad de análisis de la movilidad social:

La lógica misma del estudio de la movilidad entre generaciones supone que la clasificación social es asunto colectivo y pasa por la familia, puesto que se trata de estudiar una eventual modificación entre un punto de partida definido por la pertenencia a una familia (el origen social) y una situación posterior (destino) que no caracteriza solamente al individuo que es el soporte pasajero, sino a una descendencia (Merllié, 2001:159).

Merllié reconoció que la familia cuenta no sólo para las mujeres, sino también para los hombres. Al respecto, planteó la hipótesis siguiente: si la actividad de las mujeres en Francia hubiera permanecido igual a como era después de la guerra, los hombres habrían debido ocupar los empleos que ocupan hoy las mujeres. Esto significa que los hombres accederían con menor frecuencia a cargos de mandos superiores, serían mayoritariamente empleados y tendrían una menor movilidad ascendente que sus padres. Hay que tener en cuenta, entonces, que la vinculación de las mujeres al mercado de trabajo favoreció la movilidad social de los varones.

El carácter relacional de la posición social de hombres y mujeres actúa a nivel de la familia, pero tiene efectos sociales. Así lo mostraron Lourdes Benería y Marta Roldán (1992) en el caso de los obreros mexicanos. En una cuidadosa investigación, ya clásica, mostraron cómo el proletariado mexicano —masculino— se produjo de manera simultánea y relacional con la formación del subproletariado femenino, constituido en una alta proporción por las esposas de los obreros, ocupadas con frecuencia como obreras a destajo a domicilio o como subproletarias de los servicios.

EL PROGRAMA DE BOURDIEU: ESPACIO SOCIAL, LUCHA DE CLASES Y DOMINACIÓN SIMBÓLICA¹

Desde una perspectiva distinta de las clases sociales y la movilidad social, Pierre Bourdieu (1979) concibe el espacio social o el campo de la lucha de clases como una estructura de relaciones de fuerza entre agentes que ocupan dis-

¹ Retomo en buena medida mi artículo "Sobre dominación y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu" (Arango, 2002).

tintas posiciones. La posición que ocupan los individuos y los grupos en el espacio social depende del volumen y de la estructura de sus capitales específicos, sobre todo del económico y del cultural. Las clases y las fracciones de clase se delimitan de manera objetiva como aquellos grupos que están sometidos a —o disfrutan de— condiciones materiales de existencia similares. La clase se define además por la estructura de relaciones entre propiedades secundarias, como el sexo, la edad, la ubicación geográfica o las características étnico-raciales. Esta estructura es el resultado de las luchas pasadas y de las relaciones de poder que se definieron históricamente y se objetivaron en instituciones e instrumentos de lucha.

Bourdieu define el capital como una relación social de poder, como energía social que no existe ni produce efectos sino dentro del campo en el que es producido y en el que se reproduce. El espacio social es un espacio objetivo que estructura relaciones objetivas. Estas relaciones determinan las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones de quienes participan en ellas, básicamente mediante la acción del *habitus*, sobre el que ejercen un efecto condicionante. Las luchas que se dan en el espacio social, siguiendo la lógica que éste determina, son una forma de la lucha de clases: son luchas de competencia, integradoras, que tienden a reproducir el orden social, aunque la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases y las fracciones de clase pueda modificarse de manera considerable como efecto de estas luchas. Además del espacio social o campo de la lucha de clases, Bourdieu distingue campos especializados, dominios de prácticas que históricamente adquieren autonomía y definen capitales específicos por los que compiten quienes logran participar en ellos (campo económico, político, científico, artístico). El espacio social es una especie de campo básico en el que todos los individuos ocupan una posición objetiva determinada por su origen de clase y por su trayectoria social. Esta posición determina en gran medida las posibilidades que tienen los agentes de participar o no en campos especializados y de ocupar en ellos posiciones dominadas o dominantes a lo largo de su trayectoria:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— (Bourdieu y Wacquant, 1995).

La dominación de clase no se agota en el análisis de la distribución desigual de las posiciones en el espacio social y en el acceso a las distintas formas de capital. En la teoría de Bourdieu, la dominación de clase es inseparable de la noción de dominación simbólica, que contiene la idea de legitimidad o aceptación de la dominación por parte de los dominados. Al contrario de la idea de legitimidad en Weber, en este caso se trata de un consentimiento impuesto, forzado por las relaciones de dominación. Para Bourdieu, la dominación simbólica permite esconder (desconocer) las relaciones de poder y el carácter arbitrario de las desigualdades sociales y reconocer el lugar de los dominantes como algo natural y evidente. La noción de violencia simbólica busca superar una separación simplista entre lo material y lo simbólico, según la cual lo simbólico carecería de efectos reales. La teoría materialista de los intercambios simbólicos que propone Bourdieu pretende, al contrario, explicar la objetividad de la experiencia subjetiva y de las relaciones simbólicas de dominación y su efecto duradero sobre la producción y sobre la reproducción de las estructuras sociales.

A la lucha por la apropiación y por la valorización del capital económico o cultural que se desarrolla en el espacio social se agrega la lucha por la apropiación del capital simbólico. Esta lucha se produce en el espacio de los estilos de vida, que son la transmutación simbólica de las posiciones objetivas de las clases en el espacio social. Los estilos de vida son sistemas de signos y de propiedades que establecen diferencias y jerarquías, distribuyendo beneficios de distinción y de legitimidad entre los grupos sociales. El espacio de los estilos de vida es el mundo social representado. En las luchas simbólicas, que son luchas por la definición del estilo de vida legítimo, participan las fracciones dominan-

tes (grandes y medianos empresarios, profesionales liberales, intelectuales, artistas, profesores universitarios, etc.) y las fracciones que aspiran a ser dominantes (sectores medios muy heterogéneos), pero se encuentran excluidas las clases populares. La distinción será, entonces, la manifestación legítima (reconocida), es decir, transfigurada y no reconocible, de la clase social en posición dominante.

Los estilos de vida, que incluyen sistemas de prácticas (consumos culturales banales o artísticos), inseparablemente estéticas y morales, y que conforman verdaderos *ethos* de clase, también se definen de manera relacional, esto es, no poseen un valor sustantivo. Su valor es distintivo, diferencial y jerarquizado y depende de la posición que ocupan en el espacio de los estilos de vida. Este último es homólogo del espacio de la lucha de clases. Mientras los grupos dominantes compiten por imponer su estilo de vida como legítimo (como ideal de lo humano), los pretendientes tienden a reconocer la legitimidad del estilo dominante y se esfuerzan por alcanzarlo (imitándolo) y los dominados representan de alguna manera la negación de todo estilo de vida, aquello de lo cual quieren distanciarse los pretendientes, es decir, lo popular como lo indeseable, como la necesidad, como la naturaleza, como lo bárbaro, etc. En esta lucha simbólica cada grupo tiende a reconocer los valores que establecen la última diferencia, la última conquista que le permite distanciarse del grupo social que percibe como inmediatamente inferior.

En su teoría de las clases sociales, Bourdieu le da un lugar importante, pero secundario, a las diferencias sociales ligadas al sexo. El sexo es presentado como un factor constitutivo de la clase, sin el que no puede ser definida, pero que opera sometido a ésta. En cada clase o fracción de clase las relaciones entre los sexos toman características particulares. En *Le Sens Pratique* (1980), publicado poco después que *La distinction* (1979), Bourdieu analiza la sociedad cabileña del norte de África en términos de dominación masculina. La dominación masculina en esta sociedad estructura totalmente la vida social, la organización del trabajo, la vida cotidiana, la distribución de la vivienda y de los objetos, los mitos y los ritos y la cosmogonía. El poder y la distinción se definen por un único capital, el honor, que se orga-

niza en torno a la oposición jerarquizada entre lo masculino y lo femenino. Dieciocho años más tarde, Bourdieu retoma el análisis de la sociedad cabileña y le da un estatus propio a la teoría de la dominación masculina (1998).

El sociólogo francés entiende la dominación masculina como un ejemplo paradigmático y persistente de dominación y violencia simbólica. El orden masculino está tan arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como evidente y universal: “el hombre, *vir*, es este ser peculiar que se autoexperimenta como universal, monopolizando el ser humano, es decir, homo”. Anclado en estructuras históricas de dominación objetivadas en instituciones e incorporadas en esquemas mentales y corporales, el orden masculino basa su legitimidad en la naturalización de una diferencia apoyada en una biología y en una sexualidad construidas socialmente. En palabras de Bourdieu, la “sociodicea” masculina debe su eficacia específica al hecho de que legitima la relación de dominación al inscribirla en un esquema biológico que es, en sí mismo, una construcción social biologizada.

El concepto de *habitus* es probablemente uno de los más polémicos de Bourdieu, que retoma la idea de Durkheim para referirse a disposiciones subjetivas profundas que determinan las formas de pensamiento, de percepción y de acción y que operan a un nivel preconsciente. Especie de ley interior, producto de la interiorización de la exterioridad, el *habitus* está en el principio de la continuidad y de la regularidad de las prácticas sociales. Estas disposiciones, interiorizadas e incorporadas por la exposición del agente a determinadas condiciones de existencia, propias de su clase o de su fracción de clase de origen, otorgan un peso importante a las primeras experiencias de vida. El *habitus* produce un conocimiento de sentido común, una *doxa*, y tiende a generar una correspondencia entre las estructuras mentales y las estructuras sociales. El *habitus* hace que el dominado y el dominante piensen, sientan y perciban el mundo social como evidente. Bourdieu advierte, no obstante, que

[...] la coincidencia entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas, que crea la ilusión de la comprensión inmediata, constituye un caso particular dentro del universo de

las relaciones posibles con el mundo (Bourdieu y Wacquant, 1995: 46).

Esto significa que no en todas las condiciones sociales se produce una sumisión incondicional al mundo cotidiano. Esto ocurre cuando las condiciones de producción del *habitus* coinciden con las condiciones sociales en las que opera. El *habitus* se presenta como un sistema de disposiciones que orienta la acción y la percepción, pero que puede traducirse en una infinidad de prácticas distintas. El *habitus* tiene un carácter histórico y no opera de manera mecánica. El *habitus* es a la vez individual y colectivo, en la medida en que está ligado a la historia individual, única y singular, que se inscribe dentro de las probabilidades asociadas a un determinado origen de clase y sexo.

La movilidad social tiene que ver, entonces, con el tipo de trayectoria que sigue un agente en el espacio social, trayectoria que puede ser ascendente, descendente o transversal. La trayectoria social se define por la relación entre el capital de origen y el capital de llegada (en un determinado momento). Los individuos no se desplazan en el espacio social al azar: a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias probables que conducen a posiciones relativamente equivalentes. La posición de clase original, al determinar las capacidades de apropiación de determinados capitales, define la probabilidad de que los miembros de una misma clase o fracción sigan trayectorias sociales semejantes. Estas trayectorias constituyen el campo de los posibles o la estructura de probabilidades ofrecidas de modo objetivo a cada agente. Las relaciones entre el punto de partida y el punto de llegada de una trayectoria social dependen de dos efectos: un efecto de inculcación (ejercido por la familia y las condiciones de existencia originales) y un efecto de trayectoria (entendido como el que ejerce la experiencia de movilidad ascendente o descendente sobre las disposiciones y las percepciones de los agentes).

Los agentes activan estrategias para mejorar o conservar su posición en el espacio social. Las estrategias de reproducción son un conjunto de prácticas fenomenológicamente diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, consciente o inconscientemente, a con-

servar o a aumentar su patrimonio, y con ello, a mantener o mejorar su posición en la estructura de clases. Estas estrategias están mediadas por su disposición hacia el futuro, disposición determinada por las oportunidades objetivas de reproducción del grupo. Las estrategias de reconversión son la forma que toman las estrategias de reproducción cuando las condiciones sociales cambian y obligan a reconvertir los capitales poseídos por otros más eficaces. Las estrategias de reconversión suponen un desplazamiento de los agentes en el espacio social, generalmente de tipo trasversal, al producirse el paso de un campo a otro (por ejemplo, profesionales que se convierten en empresarios, campesinos en obreros fabriles, etc.). Sin embargo, los cambios morfológicos de las clases o fracciones de clase no necesariamente indican movilidad. A decir verdad, puede tratarse de traslaciones en el espacio social, orientadas a tratar de mantener una posición y evitar el desclasamiento, pero que no modifican de manera sustancial el sistema de las posiciones relativas entre los agentes, es decir, las distancias entre clases y fracciones tienden a conservarse.

Bourdieu dedica una parte importante de su trabajo teórico e investigativo al análisis del sistema escolar en Francia y al análisis de su papel en la reproducción de las desigualdades sociales. En *Les Héritiers* (1964), en *Homo Academicus* (1984) y en *La Noblesse d'Etat* (1989), Bourdieu analiza la educación superior y los sutiles mecanismos que permiten transformar los privilegios sociales de origen de las y los estudiantes en ventajas escolares, a pesar de su carácter meritocrático. En *Les Héritiers*, Bourdieu y Passeron muestran cómo la dominación de clase se ejerce a través del capital cultural de origen, que permite a las y los estudiantes que provienen de familias burguesas o de sectores medios profesionales defenderse mejor en el medio escolar, cuyos códigos lingüísticos y culturales dominan sin proponérselo, puesto que coinciden con los de sus familias de origen.

Para Bourdieu, las estrategias de movilidad social tienen un componente individual, pero son, sin duda, un asunto de familia. Las estrategias de reproducción o ascenso son múltiples, varían de manera considerable en los distintos sectores sociales e incluyen dimensiones como la natalidad, el matrimonio, el cuidado de la salud, el cuerpo, los

buenos modales, la conservación del patrimonio y el acceso a la educación. Este último es uno de los aspectos centrales para Bourdieu, especialmente en el caso de sectores medios con escaso capital económico, pero con posibilidades de invertir en educación y de acumular capital cultural. En relación con el papel de las relaciones de género en las estrategias de movilidad social, al no darles un lugar central en *La Distinction*, Bourdieu sólo nos proporciona análisis fragmentarios. Estos análisis permiten observar la existencia de una división sexual del trabajo de reproducción o movilidad social, en la que las mujeres, con claras variantes en las diferentes clases, juegan un papel determinante en la acumulación de capital simbólico y social.

ESCUELA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL: PERSPECTIVAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FRANCESA

La sociología de la educación francesa ha sido una de las más interesadas en la relación entre escuela y desigualdad social. A partir de los sesenta, los trabajos de Bourdieu, Passeron, Establet y Baudelot construyeron la escuela francesa de la reproducción. Catherine Marry (2001) hace un balance de la evolución de la sociología de la educación en Francia en relación con las desigualdades de género, balance que resulta útil para esta investigación. Marry distingue tres grandes etapas en la sociología de la educación. Durante las décadas de 1960 y 1970 predomina el énfasis en la reproducción de las desigualdades de clase, pero la desigualdad de género ocupa un lugar marginal en las preocupaciones de los investigadores. Las investigaciones del INED sobre la herencia social de Girard y Bastide, las de Bourdieu y su equipo del Centro de Sociología Europea y las de Isambert-Jamati identifican desigualdades entre hombres y mujeres, pero éstas no son objeto de mayores interpretaciones. Una excepción es Roger Girod, que plantea la hipótesis del doble *handicap* de las niñas de origen popular, que estarían doblemente penalizadas en la escuela, primero, por no tener acceso a formaciones profesionales como sus hermanos y, segundo, por no tener acceso a estudios prolongados como las niñas de origen social más favorecido. Girod destaca las prácticas diferenciadas de los padres en relación con la educación de

niñas y niños y sostiene que la brecha entre los sexos es más importante en sectores populares. A pesar de la importancia de trabajos como los de Boudon (que muestran que las desigualdades sociales y las desigualdades escolares son relativamente independientes), éstos no tienen la influencia que alcanzaron las teorías de la reproducción.

En la década de los ochenta, la desigualdad de género adquiere importancia y se relativiza el primado absoluto de la dominación de clase, pero la diferencia sexual es tratada como una diferencia dentro de la diferencia. Los nuevos trabajos de Passeron, de De Singly y de Percheron cuestionan el carácter lineal y unívoco de las determinaciones de clase. En el contexto francés se producen cambios notorios en la participación de las mujeres en la educación, con un hito en 1969, cuando el número de niñas bachilleras supera el de los niños. Habrá que esperar casi 20 años para que este éxito de las niñas sea visto y analizado por la sociología de la educación. Probablemente, como lo señala Marry, este éxito constituía un hecho anómalo que no cabía dentro de las teorías de la reproducción y dentro de los determinismos de clase que defendían los sociólogos de la educación, fundamentalmente hombres marxistas. Hubo, además, contribuciones importantes de mujeres a la investigación sobre las desigualdades de género en la escuela, sobre todo en el estudio del currículo oculto o las falsas apariencias de la escuela mixta.

En la década de los noventa, Establet, aunque no reniega de sus enfoques teóricos, es quien primero llama la atención sobre el éxito escolar de las niñas de todos los medios sociales e insiste sobre los límites de este buen desempeño, situándolo dentro del estricto respeto del orden escolar establecido: no habría cambios en el régimen meritocrático, ni en la herencia social, ni aun en la segregación sexual de las orientaciones. Para este autor, esta "revolución apacible" se habría producido casi a pesar de sus protagonistas, que no habrían cuestionado los estereotipos sexuales, limitándose a dejar obrar el *habitus* sexuado inculcado desde la infancia, con sus disposiciones hacia la sumisión y la docilidad. Posteriormente, Establet retoma el tema con Baudelot (1991), para exaltar los progresos escolares de las niñas, contrastándolos con la persistencia

de las desigualdades sociales. Establet pone en entredicho elementos de la teoría de la reproducción, al señalar desfases entre distintas esferas. Así, por ejemplo, la escuela llevaría la delantera en relación con la familia en términos de equidad de género y las interacciones entre sexo y clase no podrían expresarse de forma exclusiva en términos de acumulación de desventajas, sino que se podría incluso hablar de compensación de una “desventaja de orientación” mediante una “ventaja de adquisición”: más años de estudio y mejor desempeño escolar, pero en orientaciones tradicionalmente femeninas.

Duru-Bellat (1990) propone un análisis sistemático de las diferencias sexuadas de las trayectorias escolares, desde preescolar hasta la educación superior, que permite destacar los avances escolares de las niñas, pero también sus límites. Inspirada en la teoría de Boudon sobre un actor racional (pero socialmente situado), Duru-Bellat cuestiona las interpretaciones en términos de mentalidades o de visiones tradicionales del mundo inculcadas precozmente por las familias. Las orientaciones de las niñas, aparentemente menos ambiciosas, son analizadas por Duru-Bellat como resultado de estrategias conscientes y racionales y no como escogencias alienadas, ligadas a la interiorización de la dominación masculina. Las niñas tienen “buenas razones” para escoger estas alternativas porque son las que mejor se adaptan al lugar que se les ha asignado socialmente en la familia y en el mercado de trabajo. Las niñas son actrices de su destino, no tanto porque ellas lo escojan, sino porque pueden hacer explícitas las razones de sus opciones.

Otros trabajos, algunos de los cuales reseñaremos de manera detallada a continuación por su relevancia para nuestro tema, se interesan por las situaciones atípicas, por los éxitos improbables: los de las niñas en orientaciones masculinas. Estos trabajos se inscriben dentro de una ampliación crítica de las teorías de la reproducción, en la medida en que no subestiman los mecanismos de imposición de la dominación masculina y la reproducción de las herencias sociales, pero le prestan mayor atención al juego de actores, a su movilización en torno al éxito escolar o social y a la apropiación de sus herencias. Siguiendo a Marry, los retos de la investigación en este campo ya no se sitúan en la

medición de la importancia relativa de los determinantes de clase y género, sino en el desciframiento de su juego sutil e inseparable.

En su análisis del papel de la escuela en la reproducción o transformación de las desigualdades de género, Marie Duru-Bellat y Annette Jarlegan (2001) rechazan la idea de que las mujeres sean las víctimas del sistema escolar de manera unívoca. Aunque existe una segregación horizontal y vertical de la participación de las mujeres en el sistema escolar, la esperanza de escolarización de las niñas en Francia es superior a la de los niños (19,2 años contra 18,8 años) y son más numerosas las niñas que obtienen el bachillerato y que se encuentran en el sistema a los 25 años. Las autoras se interesan por las trayectorias escolares de niños y niñas para tratar de explicar cómo se construyen las diferencias entre ellos en términos del nivel alcanzado y de sus modalidades cotidianas.

El proceso empieza en la casa, donde los padres y las madres manifiestan expectativas diferenciadas hacia el desempeño escolar de niños y niñas. En la escuela primaria, las expectativas de las y los maestros refuerzan las de los padres. Estas expectativas operan como profecías autocumplidas, esto es, se espera de los niños un mejor desempeño matemático, mientras que a las niñas se les considera más juiciosas y aplicadas, pero con menores potencialidades intelectuales y científicas. Esto se traduce en comportamientos diferentes en clase y en un “dominio del espacio sonoro” por parte de los varoncitos. Las niñas son consideradas un grupo indiferenciado, mientras los niños son singularizados. Los maestros les exigen mayor conceptualización a los niños y les ofrecen mayor retroalimentación. A lo largo de la escolaridad, las y los alumnos son incitados, según su sexo, a conferir una importancia distinta a las matemáticas.

Paradójicamente, en las escuelas no mixtas habría actitudes más favorables hacia las ciencias y las matemáticas para las niñas, mientras las preferencias y actitudes escolares serían más estereotipadas en los contextos mixtos. La organización pedagógica estimula la competencia que favorece a los muchachos, más cómodos en este tipo de situaciones. Las niñas, en cambio, responden mejor a actividades de cooperación y de menor exposición pública. Para dar

cuenta de estas diferencias se utiliza el término de “currículo oculto”, que es entendido como el conjunto de valores, representaciones, saberes y competencias que no se encuentran en el programa oficial y que se adquieren, por medio de múltiples mecanismos cotidianos, sin que medie la voluntad de los profesores.

En secundaria, las diferencias entre los sexos se hacen más nítidas. La escolaridad de las niñas es más fluida que la de los niños y un porcentaje más alto de ellas obtiene el bachillerato sin repetir años. Los niños manifiestan una discreta superioridad en matemáticas, que aumenta de manera progresiva. Las niñas progresan menos en ciencias, como si fueran desentendiéndose de materias que no se relacionan con la anticipación de su futuro profesional. Finalmente, los varones se dirigen de manera mucho más amplia que las niñas hacia las opciones científicas. Se observa una más fuerte autoselección de las niñas, ya que, aun con buenos niveles de matemáticas, escogen menos que los varones de su mismo nivel las opciones científicas. Esto se ve reforzado por la actitud de los padres y de los profesores. El ingreso a la educación superior también señala diferencias claras: los varones con buen nivel se concentran en las opciones de élite, mientras la escogencia de las niñas es más dispersa.

El sistema francés da un valor más o menos positivo a todas las materias y a todas las opciones, desde la científica más abstracta hasta las tecnológicas. La lógica de la institución es considerar normal que todo estudiante cuyo nivel escolar lo permita debe orientarse hacia la opción científica. Las niñas se comportan de forma paradójica frente a este mandato institucional: parecen resistirse a la lógica de orientarse hacia las matemáticas cuando son buenas estudiantes. En efecto, aunque estiman casi tanto como los varones que la opción científica es la que ofrece mejores posibilidades de carrera y empleo, la consideran menos conforme a sus intereses personales. Parecen querer conservar otras opciones y no encerrarse en los límites de la científica. Los muchachos que escogen opciones literarias tienen que justificarse más que las niñas. En este sentido generalmente expresan rechazo a los estereotipos masculinos competitivos y aducen la intención (muy “femenina”)

de querer una profesión que les deje tiempo para ellos mismos y para sus familias.

Para las niñas, la preocupación por acceder a una profesión razonablemente femenina parece muy importante, y una profesión femenina lo es ante todo porque permite conciliar familia y trabajo. La hipótesis de Duru-Bellat y Jarlegan es que la imagen del futuro define las escogencias. La excelencia escolar obedece a un código de género que le enseña a cada uno a mantener su lugar y constituye, por lo tanto, un código de buena conducta entre los sexos. Las niñas tienen "buenas razones" para ser relativamente modestas y conformes en sus escogencias escolares. Pero el determinismo de la socialización no es absoluto. Las escogencias pueden cambiar de forma considerable si cambia el contexto. La adaptación del *habitus* al contexto se realiza con un telón de fondo global, en el que juegan un papel importante la evolución del mercado de trabajo, de la familia y de la imagen de los roles sociales de sexo, todo ello conjugado con una creciente individuación, cuyos efectos son inciertos:

Una cosa está clara: el papel de la escuela no puede reducirse a una simple correa de reproducción: si una socialización sexual tiene lugar allí, también es un espacio en el cual la dominación masculina parece más difícil de justificar; y si la escuela prepara para asumir roles sociales, también puede ser utilizada para prepararse para escapar a éstos (Duru-Bellat y Jarlegan, 2001: 88).

ALTERNATIVAS FEMENINAS DE TRANSGRESIÓN: ALGUNAS INTERPRETACIONES

En sus investigaciones sobre las escogencias atípicas de las niñas que acceden a formaciones técnicas o científicas en distintos niveles del sistema escolar, Catherine Marry y otras sociólogas han explorado diversas hipótesis que muestran un panorama bastante complejo y variado de los factores y dinámicas que intervienen en estos procesos de cambio. A continuación me referiré a tres ejemplos que conciernen a distintas categorías sociales: las élites que acceden a las formaciones científicas más prestigiosas, las

jóvenes de sectores populares que optan por formaciones técnicas y las jóvenes de sectores medios que se orientan hacia las ingenierías.

*LA HIPÓTESIS DE LA RESISTENCIA
Y LA LIBERTAD EN LAS POSICIONES DE ÉLITE*

En un trabajo sobre las escasas mujeres que escogen formaciones altamente selectivas en las áreas de ciencia y tecnología, Ferrand, Imbert y Marry (1996) proponen una hipótesis novedosa frente al hecho de que un número creciente de mujeres siga estudios prolongados y acceda a las grandes escuelas², pero con una menor participación en las opciones matemáticas. Esta paradoja, analizada con frecuencia como un efecto de la dominación masculina, puede también pensarse como una expresión de resistencia y un ejercicio de libertad de las niñas con respecto al modelo masculino de la excelencia matemática.

En 1986, la fusión de la Escuela Normal Superior de la calle de Ulm (masculina) y la de la calle de Sèvres (femenina) significó una caída muy grande del número de jovencitas presentes en los concursos de matemáticas y de física, caída mucho menos sensible en biología. Las ciencias duras (matemáticas y físicas) y las técnicas industriales siguieron siendo monopolio de los muchachos. Teniendo en cuenta que el origen social y escolar de las mujeres normalistas y politécnicas no es muy distinto que el de sus compañeros varones y que, en esa medida, no se observa una sobreselección social ni escolar, las autoras formulan la hipótesis de que las niñas harían escogencias más libres y diversificadas que los niños, porque estarían menos sometidas que éstos al imperativo del éxito por la única vía reconocida de la excelencia: la de las matemáticas. Las autoras desarrollan su argumentación a partir de los resultados de una encuesta a normalistas científicos de ambos sexos egresados de la Escuela Normal Superior entre 1985 y 1990 y a jóvenes graduados en la Escuela Politécnica en 1994.

² Las instituciones más prestigiosas dentro del sistema de educación superior francesa.

Ferrand, Imbert y Marry parten de la idea de que la débil presencia de las mujeres en las dos escuelas científicas francesas más importantes puede ser interpretada como una manifestación de la reproducción de la dominación masculina en dos niveles: primero, mediante la construcción social y la interiorización de la ineptitud de las niñas para las matemáticas y la física y, segundo, mediante el funcionamiento del sistema escolar, que legitima esta ineptitud. El lugar que se le ha dado a las matemáticas y a la física en la producción de las élites aclara los mecanismos de la construcción social que naturaliza la exclusión de las mujeres. No siempre es el gusto por el ejercicio de las ciencias lo que explica la atracción que ejerce esta opción sobre los varones, sino que lo que explica tal atracción más bien son las perspectivas de alcanzar posiciones sociales dominantes. Las cualidades exigidas para cualquier disciplina se definen a partir de las cualidades de quienes las ejercen. Para construir la incompatibilidad entre mujeres y ciencia basta con creer que las cualidades exigidas por estas disciplinas son las de quienes hasta ahora las han monopolizado: así ocurre con las matemáticas, el gusto por la abstracción, la agresividad, el gusto por el juego y la competencia, cualidades que se adquieren en nuestras sociedades en el aprendizaje para ser hombre. Las mujeres que tratan de romper este monopolio son percibidas como usurpadoras, y las pocas que lo logran no cuestionan el principio de la dominación, puesto que son percibidas como excepcionales.

El sistema escolar francés tiene la particularidad de otorgarle preeminencia a las matemáticas en la jerarquía de las opciones que conducen a la educación superior. Esta lógica de la excelencia, que conduce a los mejores alumnos de los liceos a orientarse hacia la opción científica, sea cual sea su gusto por estas disciplinas, se ha reforzado sin cesar desde los años sesenta. Algunos análisis han mostrado la importancia de los mecanismos de autoselección de las niñas para evitar las opciones más selectivas. A nivel de las familias, hay indicios de que las estrategias de los padres para que sus hijos/as enfrenten una fuerte competencia escolar y resistan las condiciones ascéticas que ello implica serían más precoces, firmes y exigentes hacia los varones, estrategias que serían reforzadas por los profesores. Las explica-

ciones corrientes de la débil presencia de las mujeres en las grandes escuelas remiten a la escogencia de opciones menos ambiciosas y menos rentables socialmente, por obra de su posición dominada. Se habla, entonces, del costo elevado de la transgresión, en la medida en que las profesiones científicas siguen pareciendo incompatibles con la imagen de la feminidad y en la medida en que las mujeres deben demostrar una excelencia superior a la de los varones para atreverse a enfrentar esa alternativa.

Las autoras destacan la importancia de hacer análisis finos de las diferencias entre los sexos, estudiando, como en este caso, los destinos doblemente excepcionales (por el nivel alcanzado y por el área de conocimiento) de las mujeres con diplomas de las grandes escuelas científicas. La sobrerepresentación de las mujeres en los ámbitos científicos y técnicos varía mucho según las disciplinas: es especialmente fuerte y constante en matemáticas y física y todavía más fuerte en las especialidades industriales de la enseñanza técnica secundaria y superior (mecánica o electricidad), pero es menor en química e informática y tiende a desaparecer en biología y agronomía. Además de lo anterior, tampoco se observa una relación lineal en una misma especialidad entre la tasa de feminización y el grado de prestigio de la escuela o filial. El análisis comparado del origen social y escolar de las normalistas y politécnicas y de sus compañeros varones muestra que su sobreselección no aparece como claramente superior a las de los varones. En efecto, las jóvenes provienen de las mismas familias que los varones, es decir, de un universo social bastante exiguo: hombres y mujeres provienen de familias con un peso muy elevado de los capitales científicos paterno y materno (dos tercios de los padres y la mitad de las madres tienen una formación superior en ciencias), cerca del 80% de las jóvenes tiene un padre que pertenece a las clases superiores, su capital escolar se ve reforzado por la presencia de madres profesoras universitarias y las tasas de actividad profesional de las madres son muy altas. En síntesis, tanto el perfil de los varones como el de las niñas corresponden a una extrema selectividad social.

Al examinar de manera comparativa el grado de selección escolar, las autoras constataron que el grado de excelencia

de las niñas es al menos equivalente al de los niños. La lógica escolar de la excelencia, a pesar del prejuicio desfavorable hacia las mujeres, estimula a los mejores estudiantes a orientarse hacia estudios prestigiosos, hecho que permite que algunas mujeres también lo hagan con el estímulo de los profesores. Podría pensarse que el éxito paradójico de las mujeres está relacionado con una forma de excelencia escolar más polivalente que la de los varones (más especializados). El cuestionamiento de ciertos estereotipos sexuales ha generado lentamente profundos cambios en el funcionamiento de la sociedad y ha abierto posibilidades para las transgresiones de género. En el caso de las normalistas y politécnicas, la familiaridad con un ambiente científico en el hogar y la presencia de mujeres científicas facilitaron su escogencia profesional. Esta ampliación de las posibilidades se ve favorecida por cierta indiferenciación de las estrategias educativas de los padres en relación con el sexo de sus hijos. Las familias esperan que el rendimiento de los diplomas escolares de sus hijas no sólo se dé en el mercado del matrimonio, sino también en el mercado de trabajo.

En consecuencia, las niñas están menos *presionadas* por sus padres para que tengan éxito social y menos *estimuladas* por sus padres y profesores para que se inscriban en las opciones científicas. Esta mayor libertad de escogencia se expresa en una mayor flexibilidad frente a los resultados escolares. Su escogencia depende menos de la excelencia escolar y del valor social de las disciplinas que de su interés personal en determinada disciplina. Desde la óptica de la teoría de la reproducción, estas escogencias pueden ser interpretadas como la interiorización de *habitus* sexuales. Las autoras consideran, no obstante, que el rechazo a comprometerse de forma exclusiva con las matemáticas o la física y la voluntad de mantener una formación más diversificada no expresan únicamente la "lucidez de las dominadas" frente a los juegos de los dominantes, en la medida en que la sumisión a la lógica de la excelencia no puede ser obviada por los dominantes (en este caso, por los varones). No se trata, sin embargo, de invertir los términos y remitir a los muchachos a la sumisión y a la interiorización de las reglas y a las niñas a la resistencia o al cuestionamiento de las mismas. El asunto es más complejo.

*FAMILIAS ATÍPICAS Y RUPTURAS DIFÍCILES
EN SECTORES POPULARES*

Daune-Richard y Marry (1990) exploran el caso de las niñas de sectores menos favorecidos que escogen opciones que transgreden las normas de género. Las autoras se proponen contribuir a analizar la producción de las trayectorias sociales de niños y niñas a partir de un estudio de trayectorias escolares atípicas: las de una cohorte de niñas inscritas en primer o segundo año de preparación de diplomas técnicos, el BTS (que se obtiene en colegios técnicos) y el DUT industrial (que se obtiene en Institutos Universitarios Tecnológicos o IUT), durante los años 1985 y 1986, en especialidades en las que las mujeres no representaban más del 2% al 8% de los efectivos.

Las autoras interpretan estas trayectorias como resultado de una combinación compleja y a veces contradictoria de lógicas sociales. Por lógicas sociales Daune-Richard y Marry entienden los encadenamientos de prácticas y de representaciones relacionadas con apuestas o luchas sociales específicas de clasificación social a partir de la profesión, de éxito o relegación en el sistema escolar o de dominación o subordinación entre hombres y mujeres. Estas apuestas son sociales, ya que trascienden las trayectorias individuales. Cada individuo es portador de estas apuestas macrosociales como heredero o heredera, pero también como actor que combina de modo específico, en función de su historia individual, su posición en cada una de estas relaciones sociales. Estas tres lógicas sociales tienen una autonomía relativa, pero en el análisis que proponen las autoras sólo toman sentido en su articulación. La comparación de las trayectorias atípicas femeninas con las trayectorias típicas de los varones supone una inversión del punto de vista habitual, que tiende a interpretar las primeras a partir de interrogantes formulados sobre las segundas. Las autoras se proponen revelar las regularidades observables en las trayectorias atípicas y su coherencia global más allá de sus contradicciones internas, hecho que debe permitir interrogar de otra manera las trayectorias típicas (sean las de sus compañeros de clase o las de las niñas que siguen formaciones femeninas).

En las opciones científicas y técnicas se observa que las niñas son menos numerosas (tanto en las opciones más selectivas como en las que constituyen una prolongación de la enseñanza técnica secundaria). Sin embargo, esta distribución tiende a reequilibrarse lentamente. La evolución más notoria se da en las escuelas de ingenieros, en las que la participación femenina pasó del 6% en 1972 al 19% en 1987. En las especialidades técnicas estudiadas, aunque aumentó ligeramente, esta participación sigue siendo baja (en 1987 era del 3,4% en el BTS en mecánica-automatismos y del 6% en DUT en ingeniería eléctrica). De igual modo, la evolución de la feminización de las profesiones señala un creciente acceso de las mujeres a los empleos más calificados (en 1987 eran el 28% de los mandos superiores y profesiones intelectuales, en contraste con el 16% en 1962) y su inscripción más lenta y limitada en el conjunto de los empleos técnicos y calificados de la industria, sobre todo en los más cercanos a la fabricación o en los que requieren funciones de mando y responsabilidad jerárquica. La mayor presencia femenina en especialidades como la informática puede atribuirse a su contenido más abstracto, general y científico que técnico y a que los estudios y la práctica profesional implican una mayor distancia corporal con relación a las herramientas, una especie de "desencarnación" que permite una relativa neutralidad sexuada de las representaciones de esas formaciones y empleos. Además de lo anterior, las empresas y sectores que las acoge, en fuerte expansión y de creación reciente, no tienen tradiciones viriles ni jerarquías de edad o antigüedad muy marcadas.

¿Quiénes son estas jovencitas que escapan al destino más probable para su sexo (al menos en lo escolar)? La investigación de Marry y Daune-Richard revela cómo la movilidad socioprofesional es un asunto importante para las familias de estas jóvenes. El análisis de la lógica de movilidad social permite a las autoras distinguir cuatro tipos de trayectorias familiares. En primer lugar, habría familias *móviles* en el plano social y *movilizadas* en torno al proyecto escolar. Estas familias presentan una fuerte movilidad ascendente, lograda por el padre a través de formaciones continuas con diploma. Los padres son con frecuencia obreros que acce-

dieron, a través de formaciones lentas y costosas en tiempo y energía, a puestos más elevados (como técnicos, profesores, ingenieros o mandos medios). Las madres, relativamente diplomadas, también presentan movilidad con respecto a sus familias de origen. Estas madres generalmente dejaron de trabajar al tener el primer hijo y para apoyar el proyecto de movilidad de sus esposos. Marido y mujer tienen fuertes expectativas frente al desempeño escolar de sus hijos y desarrollan estrategias activas en ese sentido. En segundo lugar, habría familias poco móviles, pero movilizadas. Estas familias tienen en común el haber descargado sobre sus hijos sus ambiciones escolares y profesionales frustradas y el movilizarse en torno al éxito escolar de sus hijos. Para cumplir con tal objetivo, en estas familias participan ambos cónyuges o, cuando se trata de parejas divorciadas, la madre asume esta tarea.

Los dos tipos anteriores son los más frecuentes. Las autoras identifican otros dos, pero minoritarios: primero, familias que presentan poca movilidad y poca movilización, que son familias que no tienen discursos explícitos en torno a la movilidad social, y, segundo, familias en situación de movilidad descendente que desean recuperarse a través del éxito de sus hijos (en este sentido, se trata muchas veces de mujeres “desclasadas” a raíz de un divorcio).

En relación con la lógica escolar, las autoras parten de la hipótesis de la excelencia relativa de las trayectorias escolares de las jóvenes en relación con las de sus colegas varones, según la cual, para imponerse en un dominio masculino y autorizarse a sí mismas a hacerlo, las mujeres deberían mostrar cualidades escolares superiores a las que se exigen a los hombres. No resultaba fácil aplicar este razonamiento a las jóvenes que habían seguido un camino escolar de selección hacia abajo, por haber sido eliminadas de las mejores opciones y graduarse en las modalidades de bachillerato menos prestigiosas (como los bachilleratos técnicos). Sin embargo, muchas estudiantes no experimentan esta selección como un fracaso, sino como una promoción, sobre todo aquellas de origen popular que se salvaron de una eliminación directa. Lo técnico, en sentido escolar, podría ser objeto de una valoración más fuerte por parte de las mujeres, gracias a su atracción por esos contenidos y

gracias a su carácter masculino y excepcional en el trayecto de una mujer.

En el curso de la investigación, las autoras tuvieron que descartar la primera hipótesis y matizar la segunda. Muy pocos itinerarios son de excelencia, pero todas tienen un perfil de “científicas” y mencionan las matemáticas y a veces la física como sus materias preferidas. En este sentido, estas mujeres se parecen a sus compañeros varones, pero se distinguen de ellos por el carácter excepcional de este tipo de itinerario para una niña (por ser niña). La orientación hacia la técnica rara vez aparece asociada con un gusto por el contenido de la formación y menos por los oficios para los cuales prepara. El conocimiento de las opciones técnicas es muy limitado, casi nulo. Las mujeres se refieren a ellas con términos como “nuevas” o “con futuro”, hecho que remite a los discursos sobre las nuevas tecnologías. Algunas de estas jóvenes no tuvieron mucha conciencia del carácter masculino de estos estudios y se sorprendieron al encontrarse solas en medio de tantos hombres.

Las autoras distinguen cuatro modalidades de ingreso de las niñas al BTS o al DUT, de acuerdo con el grado de libertad o coacción: a) una orientación padecida, soportada, que concierne a una minoría (las niñas se sienten insatisfechas y preocupadas por su futuro, expresan deseos de abandonarla o miedo a ser eliminadas); b) una orientación instrumental al cabo de una serie de eliminaciones razonadas y apoyada en una apreciación del valor del título escolar en el mercado (estas niñas escogieron estas formaciones porque no querían estudios largos y esperaban poder conseguir fácilmente empleo bien remunerado); c) una orientación basada en una o varias reconsideraciones hacia abajo del proyecto inicial, muy difícil de realizar (las niñas valoran esta opción por las posibilidades de recuperación y el carácter masculino de las especialidades) y d) una orientación basada en el rechazo a una formación y a empleos femeninos y en una valoración a la vez escolar y profesional de los estudios técnicos (se trata de orientaciones más activas, asociadas con un proyecto escolar —y a veces profesional— construido precozmente, reivindicado como masculino y valorado por esto de manera positiva —pasión por la mecánica, por ejemplo—. Estas niñas

no necesariamente expresan una negación de una identidad femenina).

Los resultados conducen a matizar la hipótesis de una escogencia de ruptura consciente. Al analizar la lógica de género en las familias, la división sexual del trabajo, los proyectos explícitos del padre y de la madre y la forma como las niñas se reapropian estas herencias, las autoras encontraron un conjunto de posturas continuas que van de la herencia al desafío. Un hecho impactante es que todas las jovencitas ocupaban, en diversos grados, el puesto de “niños fallidos” en sus familias de origen, bien sea porque no tuvieron hermanos varones o porque éstos no respondieron a las expectativas familiares. Esta posición de varones muchas veces es formulada de forma explícita por las niñas y por sus padres. En ocasiones hay una redistribución de los papeles sexuales entre hermanas —una desempeña el papel femenino y otra el masculino— o se destaca la competencia con otra hermana que ha seguido estudios prolongados. En relación con un proyecto paterno, la escogencia de una formación masculina permite compensar sus desventajas con respecto a esa hermana. En ocasiones, en el marco de relaciones entre los sexos vividas como injustas o dominantes, son las madres las que transfieren a sus hijas el proyecto que no pudieron realizar. Las madres empujan a sus hijas a acceder a un oficio valorado, masculino, técnico. Varias familias ocultan las diferencias de los roles sexuales y facilitan su transgresión. Hay situaciones en las que la joven se reapropia de un proyecto familiar masculino mediante la negociación y sin negar lo femenino, y otras, en cambio, en las que la escogencia de lo masculino guía de manera central sus orientaciones educativas. Algunas jóvenes rechazan lo femenino y no quieren encierro ni subordinación, mientras que otras, marcadas por el contraejemplo de sus madres, buscan poder y éxito social (con su doble contenido de clase y género). Sin embargo, resulta difícil para estas niñas asumir un proyecto masculino, tomar el lugar de su padre o hermano, ponerlo en marcha en contra de un padre débil o cargar con un proyecto materno basado en una frustración en las relaciones hombre-mujer.

Por todo lo anterior, se produce una articulación compleja y paradójica de las lógicas de género y clase de acuerdo con

dos grandes modalidades: primera, para la mayoría, se trata de una lógica de movilidad por el título escolar y la profesión, asociada a una posición de herencias de género atípicas en sus familias de origen; segunda, para la minoría, opera una lógica de movilidad socioprofesional asociada a una lógica de movilidad sexual. La búsqueda de movilidad social es la constante, pero la transgresión de las normas de género se limita, en general, a la formación y el empleo: muy pocas jóvenes están dispuestas a transgredirlas en el ámbito de lo doméstico y la maternidad. Estas niñas raras veces son “tránsugas” (en el sentido fuerte del término, que remite a la idea de traición o de desviación). Paradójicamente, las jóvenes que se encuentran en situaciones de mayor ruptura con el orden de clase y de género son con frecuencia las que mayores dificultades encuentran para asumir esa ruptura, lo que puede conducir a comportamientos de fracaso escolar. Ciertas configuraciones familiares parecen facilitar el surgimiento de proyectos atípicos y su puesta en marcha al menor costo individual.

LA HIPÓTESIS DE LA TRIVIALIZACIÓN: LAS INGENIERAS

Con respecto a la ingeniería, Marry señala cómo las mujeres llegaron a las escuelas de ingenieros a comienzos del siglo XX, más de 150 años después de su creación. En las décadas de los setenta y los ochenta, la participación de las mujeres en las escuelas de ingenieros se triplicó, pasando del 6% en 1972 al 19% en 1987. Marry (1989) propone algunas hipótesis para interpretar el incremento de la participación de las mujeres en esas profesiones. Según Marry, se estaría trivializando el acceso de las jóvenes a este territorio masculino, trivialización entendida como la tendencia a la disminución del carácter excepcional de la presencia de las mujeres en las formaciones y en los empleos científicos de nivel superior y a la pérdida de la especificidad de las características familiares, escolares y profesionales de estas mujeres con respecto a las de sus homólogos masculinos y con respecto a otras mujeres formadas y empleadas en niveles superiores, pero en ámbitos feminizados.

Esta trivialización resultaría de efectos positivos, incluso subversivos, que las transformaciones estructurales que

se dieron en la escuela, en la empresa y en la familia desde comienzos de 1970 tuvieron sobre los destinos de ambos sexos. Francia es uno de los países europeos donde más progresó la participación femenina en estas profesiones, y ello a pesar de no contar con políticas específicas para tal efecto. La introducción de la educación mixta en todos los niveles, el lugar creciente que ocupan las matemáticas en la selección de la élite escolar (donde las niñas están bien representadas), el cuestionamiento del modelo taylorista en las empresas, el retroceso de la inactividad profesional y la fecundidad de las madres, hijas y esposas de mandos medios y altos son aspectos de las transformaciones estructurales que tienden a autorizar el acceso de las mujeres a ciertos segmentos del grupo de los ingenieros.

En 1986 sólo la cuarta parte de los bachilleres técnicos y científicos eran mujeres. Aunque el porcentaje de mujeres francesas de 16 a 34 años con estudios superiores (15% de la población total de esa edad) era similar al de los hombres, el porcentaje con orientación científica era débil, tres veces inferior al de los varones (16% contra 45%). A partir de 1970 se observa una apertura a las mujeres de las formaciones científicas más valoradas, en especial en las escuelas de ingenieros. Entre 1964 y 1985 el número de ingenieras se multiplicó por siete, mientras el de hombres sólo se duplicó. Estos cambios se inscriben en transformaciones de largo plazo en la división sexual en la escuela, entre los que Marry destaca, primero, la creciente diversificación de las formaciones superiores seguidas por las mujeres, que tienden a converger con las de los varones, especialmente por su orientación hacia carreras como economía, administración o contabilidad (1970-1985), y, segundo, el mejor desempeño escolar de las niñas (que repiten menos años que los niños):

Las jovencitas que continúan sus estudios después del bachillerato son tan numerosas como los varones. Siguen participando poco en las disciplinas científicas y técnicas a pesar de su expansión relativa, pero, allí como en otras partes, tienden a inscribirse en las opciones prestigiosas y con salidas profesionales más diversificadas. El análisis de su progresión en el espacio jerarquizado de las escuelas de ingenieros en los últimos 15 años revela a la vez la especificidad de las escuelas en las que

fue más notoria y la ausencia de una relación lineal entre esta feminización y un movimiento de devaluación o depreciación de los títulos dispensados (Marry, 1989: 305).

Buscando examinar con cuidado la hipótesis de una devaluación de las carreras a las que acceden las mujeres, o lo contrario, es decir, la orientación de las mujeres hacia carreras que no se presentan dotadas con los atributos de prestigio académico, económico o social, Marry estudia la posición de las mujeres en el campo de las escuelas de ingeniería en Francia. En 1987 había 171 escuelas habilitadas para entregar diplomas de ingenieros, que constituían un conjunto jerarquizado por varias dimensiones: primero, por el grado de selectividad escolar; segundo, por el grado de selectividad social y, tercero, por el tipo de mercado de trabajo al que conducían. Marry descubre que las jóvenes tienden a concentrarse en el “centro” de este espacio jerarquizado. Las niñas se han insertado en la zona media de este espacio, pero están ubicadas en poca proporción en los extremos, bien sea en el extremo más prestigioso de las grandes escuelas parisinas o, a la inversa, en el de las “pequeñas” escuelas, que reclutan jóvenes de origen popular con formación técnica. Las mujeres acceden especialmente a las escuelas próximas o a las que hacen parte de las universidades, muchas veces en provincia, mientras las grandes escuelas parisinas reclutan estudiantes con trayectorias de excelencia y acogen muy pocas niñas. En las pequeñas escuelas las niñas son aún más escasas, y las escuelas femeninas de ingeniería, como la Escuela Politécnica Femenina, han visto reducido su papel.

En relación con los fenómenos de inflación y depreciación de los diplomas en el mercado escolar, Marry sostiene que no parece posible establecer una relación lineal entre la feminización relativa de las especialidades o ramas de estudio, la evolución de sus efectivos y su devaluación. Se trataría, más bien, de un efecto de los cambios ocurridos en las representaciones de las fronteras entre lo masculino y lo femenino. La ubicación de las y los ingenieros en el mercado de trabajo ha sido muy poco estudiada, pero la información existente indica una gran disparidad, con importantes diferencias entre generaciones, en la distribución de

hombres y mujeres. Las mujeres son con mayor frecuencia asalariadas del Estado. Hay más mujeres en la enseñanza y en la investigación, pero pocas en las áreas de producción y mantenimiento. No obstante, su penetración en la informática y en las funciones técnicas y comerciales contribuye a diversificar sus empleos. Las mujeres se ubican jerárquicamente como ingenieras y en menor proporción como jefas de servicio o directoras de departamento y aún menos como presidentas de compañías. Se observan discrepancias de salario entre mujeres y hombres relacionadas con las diferencias jerárquicas de sus empleos. Las mujeres experimentan mayores dificultades en cuanto a redes de acceso al empleo y en cuanto a su movilidad profesional. Y, finalmente los cambios de empleo de las mujeres se asocian en mayor medida con razones negativas.

Catherine Marry concluye que la incursión reciente de las mujeres en el territorio masculino de los ingenieros puede analizarse como el resultado del juego conjugado y frecuentemente involuntario de la transformación de las lógicas que operan en tres instancias de socialización de los individuos: primera, la lógica de la selección de la élite escolar en las distintas opciones y especialidades del aparato educativo; segunda, la lógica de la socialización profesional de los asalariados calificados o la de los modos de articulación de sus trayectorias escolares y sociales (con su distribución en las jerarquías de los empleos y las funciones) y, tercera, la lógica de los destinos sexuados en la familia (sobre todo en las familias de los mandos medios y altos) (Marry, 1989: 326).

La transformación de la lógica escolar de selección de la élite obedece al nuevo carácter mixto de todos los niveles de enseñanza, a la creciente interpenetración de las formaciones técnicas y generales y, sobre todo, al primado de las matemáticas en la selección de la élite escolar. Estos cambios pudieron tener efectos positivos para el acceso de las niñas a las opciones científicas y técnicas. Si bien es cierto que la creación de opciones científicas y técnicas en las universidades favorece el ingreso de las mujeres (al romperse la separación tajante entre grandes escuelas y universidad), también es cierto que las mujeres se orientan cada vez más hacia las opciones más selectivas. Además de lo ante-

rior, la lógica de la socialización profesional de los asalariados muy calificados se ha transformado y se ha cuestionado la idea de que las nuevas tecnologías se desarrollan en un contexto de agudización de la división sexual del trabajo. Los cambios en las empresas y el cuestionamiento del taylorismo han transformado los modos de gestión de la mano de obra. Finalmente, la lógica de los destinos sexuados en la familia se ha modificado y se ha reducido el carácter atípico de las trayectorias de las ingenieras, que ya no son hijas mayores o hijas únicas con una relación privilegiada con el padre (como pudo ocurrir en las primeras generaciones). Las jóvenes cuentan ahora con modelos de madres profesionales y madres educadoras, que estimulan la lógica de la excelencia escolar.

DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO EN LA ESCUELA EN COLOMBIA

En un balance sobre los cambios sociodemográficos en Colombia en el siglo XX, Carmen Elisa Flórez (2000) señala avances importantes en las condiciones educativas de la población colombiana. Entre estos avances se encuentran: 1) la reducción significativa de la tasa de analfabetismo a partir de la década de los cincuenta, 2) el mayor aumento en la educación entre las mujeres que entre los hombres, hecho que condujo a que el diferencial por género en educación prácticamente haya desaparecido en 1993, y 3) que durante la década de los noventa continuó la tendencia a la reducción del analfabetismo y el acceso de más personas a la educación básica y superior. Sin embargo, aún hoy subsisten grandes inequidades sociales: la población que vive fuera de las cabeceras municipales tiene muy pocas oportunidades educativas en comparación con la que vive en las cabeceras (especialmente en las grandes ciudades). Así, por ejemplo, mientras que en el año 2001 la tasa de analfabetismo de las mujeres en las cabeceras municipales era del 5%, en el resto del país se situaba en el 15%. Las cifras que estudiamos en el periodo que va de 1992 a 2001 (Arango, 2002) muestran que los hombres y las mujeres alcanzan los mismos niveles educativos y que son un poco más numerosas las mujeres en la educación secun-

daria. En las cabeceras municipales, entre 1992 y 2001 aumentó el porcentaje de hombres y mujeres con educación superior (11,2% de los hombres y 11,7% de las mujeres) y con educación secundaria (40% de las mujeres y 38% de los hombres). En cambio, por fuera de las cabeceras municipales son muy pocas las personas que alcanzan los estudios secundarios (16% de los hombres y 18% de las mujeres en 2001) y apenas el 1% de ellas tiene acceso a la educación superior.

En el año 2000, el número total de matriculados en la educación básica era de 9.866.710, de los cuales el 11% estaba en preescolar, el 53% en primaria y el 36% en secundaria. Las niñas constituían el 49% de los matriculados en preescolar y en primaria y el 51,5% de los matriculados en secundaria, al tiempo que la educación en colegios femeninos o masculinos disminuía con tendencia a generalizarse la educación mixta, especialmente en preescolar y en primaria (donde la educación mixta es casi del 100%). En secundaria, mientras sólo el 5% de los varones estaba en colegios masculinos, el 15% de las niñas estaba en colegios femeninos. La mayoría de los estudiantes de secundaria se inscribían en bachillerato académico (64% de las niñas y 67% de los varones matriculados en el año 2000). El bachillerato comercial seguía siendo preferido para las mujeres (20% en esa modalidad), mientras el bachillerato industrial era una modalidad fundamentalmente masculina que sólo atraía a uno de cada diez muchachos.

Según datos del Ministerio de Educación, las oportunidades educativas de las y los jóvenes de 15 a 19 años fueron las más afectadas por la crisis de mediados de la década de los noventa. En este rango de edad la asistencia escolar en las cabeceras municipales se redujo para ambos sexos después de 1997. A partir de 1998 la matrícula escolar aumentó a un ritmo más lento, y entre 1999 y 2000 se redujo el número de matriculados en el sector no oficial. En el resto del país la asistencia escolar es mucho menor en estas edades, y aunque las mujeres le llevaban ventaja a los hombres a comienzos del periodo, en el año 2001 los dos se situaron alrededor del 38%. De acuerdo con el DANE, a pesar de la crisis, la cobertura educativa de los menores de 14 años tiende a mejorar: la asistencia escolar de los niños

y las niñas entre los 5 y los 9 años pasó del 82% al 92% en las cabeceras municipales, y en el resto del país la asistencia escolar pasó del 62% al 80% para los niños y del 65% al 82% para las niñas. Entre los 10 y los 14 años la asistencia escolar también aumentó: en las cabeceras municipales fue del orden del 94% para ambos sexos en el año 2001, mientras que en el resto del país el incremento fue importante y favoreció a las niñas. En el año 2001 el 80% de los varones y el 84% de las niñas en esa edad asistían a establecimientos educativos.

La evolución de la educación en las últimas décadas señala progresos insuficientes en términos de equidad social. Las ganancias en el acceso de las mujeres a los distintos niveles del sistema educativo se producen en el marco de una gran desigualdad social. Podemos decir que la desigualdad social tiende a distribuirse de manera semejante entre hombres y mujeres. La inequidad de género se reduce, pero la inequidad intragénero, al contrario, tiende a aumentar. Es importante anotar que la reducción de la brecha de género a nivel educativo no encuentra una correspondencia en el mercado laboral, donde la segregación ocupacional y sobre todo la brecha de ingresos entre hombres y mujeres siguen siendo elevadas.

En uno de los pocos trabajos que en Colombia se han interesado por la movilidad social, Alejandro Gaviria (2002) realizó un estudio económico sobre la incidencia de la educación en la movilidad intergeneracional. La comparación con tres países latinoamericanos —Brasil, México y Perú— y con Estados Unidos, a partir de cifras oficiales como la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (1997) en Colombia, lo condujo a concluir que nuestros niveles de movilidad social son bajos, apenas comparables con los de Brasil, más bajos que los de México y Perú y aún más bajos que los de los Estados Unidos. En los países latinoamericanos existe “movilidad absoluta”, en la medida en que los hijos han superado el nivel educativo de sus padres. Sin embargo, la probabilidad de que un colombiano cuyos padres tienen dos años de educación complete su educación secundaria es del 8,6%, y la probabilidad de que obtenga un título universitario es del 1%. En relación con los ingresos, la educación aparece altamente correlacionada con el ingreso la-

boral. Esta correlación se acentúa a medida que aumenta la educación de los padres. La movilidad ocupacional señala una probabilidad del 21,9% de que un hijo de un padre no calificado llegue a ser “doctor”³, mientras la probabilidad de tener un empleo prestigioso es dos veces más alta para aquellas personas cuyos padres eran “doctores”. Gaviria señala que la movilidad ocupacional y la movilidad educativa no coinciden de manera necesaria, como en el caso colombiano, en el que habría niveles relativamente altos de movilidad ocupacional, pero relativamente bajos en términos de logros educativos, ello a pesar de que la expansión educativa de la década del sesenta contribuyó a acelerar la movilidad. Además de lo anterior, es importante resaltar la desigualdad regional. En este sentido, los niveles de movilidad son mayores en las zonas central y cafetera y en las grandes ciudades.

Suponiendo que el rendimiento escolar influye sobre la posibilidad de acceder a la educación superior y a una buena ubicación en el mercado laboral, Gaviria también se pregunta por el papel de la calidad de la educación secundaria y de características familiares (como la ocupación y el nivel educativo del padre o de la madre⁴) sobre la movilidad social. El análisis de los resultados del examen de estado, —Icfes— para Bogotá en el año 1999 permitió a Gaviria considerar algunos determinantes familiares y escolares del desempeño académico. Las diferencias entre planteles explicarían cerca del 40% de las diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas del Icfes:

Los resultados sugieren que el desempeño académico en Colombia está supeditado al acceso a un plantel de buena calidad y que dicho acceso está bastante restringido para los hogares menos favorecidos (Gaviria, 2002: 26).

³ En esta categoría ocupacional el autor incluye profesionales, técnicos avanzados, propietarios de negocios y gerentes de nivel alto y medio.

⁴ Gaviria construye un indicador, a mi juicio dudoso, sobre la “calidad y cantidad de las interacciones entre padres e hijos” a partir de la participación de la madre en la fuerza laboral y el número de hermanos. Una madre en el hogar no significa necesariamente una mejor atención escolar a los hijos ni lo contrario: en parejas de doble carrera de nivel profesional probablemente los hijos recibirán fuertes estímulos en torno a la educación y el rendimiento académico.

En cuanto a las diferencias de género, Gaviria encontró que los hombres obtuvieron en promedio 14 puntos⁵ más que las mujeres en la prueba del Icfes, hecho que sería consistente con resultados en algunos países desarrollados. El autor explica estas diferencias por tres razones complementarias: la primera es que hombres y mujeres usarían estrategias diferentes para responder los exámenes: mientras los hombres utilizan toda suerte de artimañas (como mirar las respuestas antes de leer la pregunta), las mujeres tienden a ser más reflexivas (pero las estrategias “masculinas” serían más eficaces en pruebas de escogencia múltiple); la segunda es que los hombres tienden a tomar más cursos electivos en ciencias y matemáticas, materias que constituyen una proporción muy alta del contenido de las pruebas, y la tercera es que los hombres son más propensos a interrumpir los estudios secundarios que las mujeres, de lo que resulta que quienes se presentan a las pruebas de estado constituyen un grupo más selecto que el de las mujeres. Estas explicaciones “universales” requieren sin duda un análisis más cuidadoso para la realidad colombiana, dada la heterogeneidad del sistema de educación secundaria, la presencia todavía significativa de colegios femeninos y la diversidad de estrategias pedagógicas explícitas y de versiones singulares del “currículo oculto”.

Algunos resultados de este análisis son 1) que, en promedio, cada año de educación de los padres representa para los hijos 2,5 puntos adicionales en las pruebas, de modo que la diferencia entre los hijos de padres que no superan la educación primaria y los hijos de padres universitarios puede ser superior a los 25 puntos, y 2) que la ocupación del padre afecta los resultados de manera considerable. En este sentido, el puntaje es ocho puntos más alto para estudiantes cuyos padres ocupan posiciones de prestigio que el puntaje de estudiantes con características similares cuyos padres ocupan posiciones de menor prestigio. En síntesis, la educación de los padres afecta el rendimiento a través de su efecto sobre la calidad de los planteles, conclusión que Gaviria ilustra de la siguiente manera:

⁵ El puntaje máximo es 400.

Puesto en términos más gráficos, si una familia de escasos recursos y poca educación se gana la lotería y logra matricular a sus hijos en un colegio de buena calidad y consigue, además, dotar sus hogares con más y mejores instrumentos pedagógicos, ello compensará con creces sus menores niveles de escolaridad (Gaviria, 2002: 40).

Gaviria no explica de qué forma una familia con poca educación lograría aumentar y mejorar los “instrumentos pedagógicos” de sus hogares. Probablemente, el escaso “capital cultural” de la familia incidiría negativamente en la posibilidad de que los hijos aprovecharan una educación de calidad de manera tan competitiva como los hijos de familias mejor provistas. Pero el papel del “capital cultural” es especialmente evidente en sociedades donde la mayoría de la población tiene acceso a una educación básica de buena y similar calidad para todas y todos. En un contexto como el colombiano (de extrema heterogeneidad y desigualdad en la calidad de la educación), así como las condiciones sociales, las desigualdades económicas tienden a determinar todas las demás.

Se puede decir que las conclusiones de Gaviria en torno a los efectos comparados de los atributos de los planteles públicos y privados sobre el rendimiento académico resultan demasiado gruesas y exigen una mirada más detallada de las diferencias internas de cada subgrupo, ya que, como bien lo señala el autor, la heterogeneidad de los planteles es muy alta (sobre todo entre los privados). Gaviria señala que la asociación positiva entre atributos de los planteles —como la escolaridad media de los docentes o las características físicas del plantel— y el rendimiento escolar sólo se aplicaría a los establecimientos privados, pero no operaría en los públicos, asunto que explica por factores organizacionales (como los incentivos a los docentes, que serían inadecuados en el sector público). Aunque concluye que el rendimiento medio es mayor en los planteles privados, Gaviria precisa que los indicadores de nivel socioeconómico de los estudiantes (como la educación y la ocupación de los padres) también son mayores en los colegios privados. Si bien los planteles de carácter académico y los privados tienen un rendimiento mayor que el resto, la diferencia entre planteles públicos y privados desaparece cuando se tienen en cuen-

ta las diferencias en el tipo de jornada. La probabilidad de jornadas múltiples es mayor en los planteles públicos, y éstas se asocian con puntajes menores.

Desde una perspectiva microsocia, Ángela María Estrada (2001) aborda la escuela como cultura local y panóptico para el estudio de las relaciones de género. Esta autora se apoya en el enfoque de Pérez (1995) para definir la escuela:

La escuela, más que producir una cultura unívoca u homogénea, es un espacio ecológico de cruce de culturas en el cual tienen lugar unas mediaciones particulares de los influjos plurales que sobre las nuevas generaciones ejercen todas las culturas que interactúan en ella: pública, académica, social y privada, además de la trama de significados propia de la misma escuela (Estrada, 2001: 15).

Estrada retoma la idea del currículo oculto, ubica en las márgenes de éste las pedagogías de género y propone un paradigma para teorizar las relaciones de género en la escuela teniendo en cuenta dos dimensiones: la primera es un ordenamiento estructural, es decir, la trama ecológica de significados que estructura la cultura local de la escuela y que se expresa en la imaginería iconográfica, simbólica y de consumo sobre temas como la feminidad, la masculinidad, la sexualidad y las relaciones de pareja. De la interrelación entre los distintos campos de imaginarios —femeninos y masculinos— y de sus conexiones surgen mundos posibles diferenciados según el género. Además de la dimensión estructural, en la escuela se dan procesos de acción e interacción (y he aquí la segunda dimensión), procesos entendidos como intercambios situados —más o menos articulados— mediante los cuales se desenvuelve la participación de los distintos actores, escenarios en los que se activan roles sociales transitorios. Los sujetos tendrían dos alternativas: primera, adecuarse a la ubicación de las posiciones de sujeto que les están reservadas en un escenario particular (mediante lo cual contribuyen a la configuración del escenario y lo sostienen funcionalmente) o, segunda, resistirse y generar posiciones y roles contraculturales con un potencial transformador inmediato.

Los escenarios escolares resultantes se caracterizarían por grados variables de inclusión o exclusión de niños y ni-

ñas. En ello participan factores determinantes como el “tono de la interacción docente-alumno, su textura no verbal, la dinámica de protagonismo académico y las formas de reconocimiento y retroalimentación”. En las aulas mixtas predomina un tono rudo en la interacción que puede vulnerar los derechos de las personas y está asociado con la imaginaria propia de la “matriz binaria de los géneros”. La presencia masculina en las aulas parece determinar una interacción que privilegia la construcción de un modelo único de masculinidad caracterizado por la capacidad de soportar la rudeza. Los formatos de clase tienden a activar procesos de participación académica competitivos y excluyentes. De este modo, los intentos de participación femenina como protagonistas de la tarea académica principal son desconocidos, pues sus oportunidades de ser elegidas para actuar públicamente en los procesos competitivos son muy bajas. En contraste, los varones parecen tener una enorme capacidad para captar la atención de sus maestros/as. Tanto en las aulas mixtas como en las femeninas, los formatos de clase que logran generar contextos más inclusivos y equitativos se caracterizan por una dinámica de competencia cooperativa o por mecanismos democráticos de oportunidad de respuesta pública.

Estrada concluye que en numerosos contextos no aparece ninguna razón para que las niñas aprendan a sentirse nombradas en el universal masculino. La metonimia hombre/hombre genera una equívoca pretensión de estar interpellando un sujeto neutral, al tiempo que la acción produce el desconocimiento, en muchos casos sistemático, de los intentos de participación académica de las niñas. Estrada se apoya en la teoría psicosocial del sí mismo, en la que éste es entendido como el conjunto de relatos sobre la propia persona, conjunto que cambia en la medida en que se transforman los mundos y las relaciones sociales en que se encuentra inscrito el sujeto. Esta aproximación coincide con el punto de vista teórico que reconoce el carácter fracturado de las identidades. La apropiación de la norma en los escenarios escolares aparece muy temprano y se produce mediante complejos procesos de disciplinamiento corporal diferenciados de acuerdo con el género. De este modo, mientras las niñas aprenden a mantenerse dentro de los márgenes en el

cumplimiento de las reglas, los niños consiguen captar la mayor parte de la atención de sus maestros/as mediante su infracción. También habría que tener en cuenta que la ansiedad y la vergüenza son emociones que se manifiestan con frecuencia en los cuerpos femeninos.

↪ También Ana Rico y un grupo de investigadoras e investigadores (2002) abordaron el problema de la equidad de género y de la calidad de la educación acudiendo a la idea del currículo oculto. Partiendo de la preocupación por el desempeño escolar (que es menor en las niñas si se compara con el de los niños), expresado en los resultados de los exámenes del Icfes, en los que los colegios masculinos obtienen mejores resultados que los femeninos y los mixtos, Rico y el grupo de investigadores/as adelantaron un estudio comparativo en tres planteles de Bogotá: uno femenino, uno masculino y uno mixto. Con base en entrevistas a docentes y estudiantes y en una observación etnográfica de las interacciones en el aula, las y los investigadores examinaron las opiniones de las y los docentes sobre las diferencias entre niños y niñas en términos de competencias, intereses, comportamientos, carácter, ventajas y desventajas y sus razones. En general, el grupo encontró atribuciones de género contradictorias que oscilan entre la igualdad y las diferencias sociales o innatas, pero destacan cómo en los planteles mixtos parece predominar la visión que considera a las mujeres superiores en las asignaturas que implican habilidad verbal y artística y a los hombres en las que requieren razonamiento abstracto o "científico". Algunas maestras explicaron las dificultades de las niñas por sus obligaciones domésticas y el encierro en sus casas. En cuanto a las perspectivas de las y los jóvenes, es interesante resaltar el énfasis de los colegios masculinos en las matemáticas y la orientación hacia las ingenierías como opción de carrera. Los varones relacionan sus intereses con una opción de carrera universitaria que facilite una inserción favorable en el mercado de trabajo, mientras que las niñas buscan opciones que les permitan conciliar su desarrollo personal, sus intereses intelectuales y las opciones laborales. Las/os autores concluyen que las atribuciones por parte de las/os docentes tienden a reproducir las representaciones tradicionales de género, pero con algunas variaciones entre planteles: en

el plantel masculino hubo creencias más igualitarias y en el femenino observaron una opinión más favorable en torno a las habilidades matemáticas de los varones y una valoración negativa de la supuesta mayor emotividad de las niñas. La observación etnográfica es secundaria para las conclusiones del estudio, pero permite destacar la necesidad de tomar en cuenta las diferencias de clase social además de las de género.

También vale la pena mencionar trabajos como el de Catalina Turbay (1994), que estudia la discriminación de género en la escuela, ya no a través del currículo oculto, sino a partir de los textos escolares y los estereotipos sexuados que transmiten.

Capítulo II

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GRANDES TENDENCIAS INTERNACIONALES

El crecimiento espectacular de la participación de las mujeres en todos los niveles de la educación en casi todos los países del mundo ha generado un optimismo no siempre justificado. La igualdad en términos de años de estudio o la presencia de indicadores escolares favorables a las niñas (como el menor nivel de repitencia y retraso, el mejor desempeño o la mayor permanencia en el sistema escolar) chocan con la persistencia de desigualdades en la posición que alcanzan hombres y mujeres en el mercado de trabajo. Algunos factores escolares parecen incidir en esta situación. Entre estos factores se ha señalado fundamentalmente la escogencia de carreras o áreas de estudio poco rentables por parte de las jóvenes.

El crecimiento ininterrumpido de la escolaridad femenina en la educación superior a nivel mundial es ratificado por dos de los sociólogos más reconocidos en el campo de la sociología de la educación en Francia, Baudelot y Establet (2001). Estos autores analizaron las estadísticas de la Unesco de 1998 y extrajeron algunas conclusiones sobre las tendencias mundiales en el acceso de las mujeres a la educación superior. La primera conclusión es que la riqueza nacional está correlacionada con el desarrollo de la edu-

cación superior, y ello es así por dos razones que se refuerzan mutuamente: primera, porque una formación costosa exige un alto nivel de desarrollo y, segunda, porque un alto nivel de desarrollo requiere, a su vez, capital humano muy formado. La progresión escolar de las niñas está relacionada con el mejoramiento del nivel de vida de las familias, independientemente de las tradiciones culturales. La tendencia económica sería el factor explicativo dominante, mientras que las tradiciones familiares, las preferencias nacionales o las políticas deliberadas de cada país sólo imprimen variaciones de segundo orden.

La segunda conclusión es que, a pesar de que las mujeres alcanzan e incluso superan en algunos casos a los varones en cuanto al nivel educativo, las orientaciones profesionales dentro de la educación superior se caracterizan por oposiciones tajantes y universales entre niños y niñas. En los 36 países para los cuales existían estadísticas por sexo y área de estudio, en 1985 el predominio masculino era absoluto en ingeniería, por ejemplo. En la mayoría de los países ocurría algo similar en arquitectura, matemáticas, derecho y ciencias naturales. En cambio, letras, medicina y ciencias humanas, a la inversa, atraían más a las mujeres. Al parecer, para los hombres eran las carreras prometedoras que conducen al poder, al control de la naturaleza y los negocios; para las mujeres, las carreras que desembocan en la educación, las carreras sociales y la salud. Las estadísticas de 1985 mostraban un aumento de la segregación sexual y un refuerzo de la presencia masculina en las carreras técnicas. En 1996, mientras la supremacía de las niñas en las letras, en las ciencias humanas y en las ciencias de la naturaleza se manifestó en todo el mundo, otro tanto ocurrió en cuanto a la supremacía masculina en las formaciones de ingenieros, matemáticos y técnicos. La educación superior se presenta, entonces, como un campo polarizado según el sexo, incluso en los países donde las estudiantes son más numerosas que los varones.

Baudelot y Establet señalan que cuando un país le da más importancia a una rama de la enseñanza que a otra, tal rama atrae a hombres y a mujeres, pero se conservan las desigualdades entre los sexos. Así, por ejemplo, al comparar el caso de Alemania y Francia, Baudelot y Establet

observaron cómo la prioridad dada en Alemania a los estudios técnicos e ingenieriles conduce a una participación en la escogencia de los estudiantes del 30% para los hombres y del 4% para las mujeres, mientras que en Francia, donde no se privilegian estos estudios, sólo el 5% de los hombres y el 1% de las mujeres se orientan en esa dirección. Si se examinan estas tendencias considerando las diferencias entre los países de acuerdo con las distintas filosofías de la educación superior (bien sea las opciones con énfasis en letras y ciencias naturales, las opciones tecnológicas que enfatizan las ingenierías, las matemáticas y las formaciones agrícolas o las orientaciones que privilegian el derecho), en todos los casos se observa una segregación sexual que ubica a los varones “del lado del movimiento y la acción sobre el vasto mundo y a las mujeres en el espacio de las relaciones próximas”. Mientras las tasas de acceso a la educación superior expresan la tendencia fuerte del desarrollo humano, la estadística de las orientaciones hacia las distintas áreas está marcada por la tradición. Así lo interpretan Baudelot y Establet. De las 17 áreas que distingue la Unesco, seis atraen preferiblemente a las mujeres en casi todos los países (son opciones destinadas a formar profesores/as, literatos/as, artistas, amas de casa y personal de salud y de la información), ocho presentan una fuerte preponderancia masculina (matemáticas, ingenierías, arquitectura, producción industrial, transportes, agricultura y derecho) y sólo tres alternan la preponderancia masculina y femenina (las ciencias humanas, los estudios comerciales y las formaciones terciarias). Además de tales conclusiones, de la revisión de los datos se deriva que las ciencias de la naturaleza, masculinas en la mayoría de los países, atraen más a las mujeres en algunos casos y que en las orientaciones mixtas se educan el 37% de las niñas y el 38% de los niños.

Las estadísticas refutan la idea de que el aumento del número de mujeres que acceden a la educación superior iría acompañado por la diversificación de sus opciones. Al contrario, en los países donde las tasas de acceso a la universidad son débiles —casi todos los países pobres— se observan menos diferencias entre hombres y mujeres. Baudelot y Establet lo explican porque los aparatos universitarios están poco diversificados y la formación de maestros y de per-

sonal de salud es prioritaria para ambos sexos. El análisis de correlaciones indica, en cambio, el crecimiento paralelo de la apertura del acceso a la educación superior y de la segregación por sexo entre las distintas áreas. Colombia fue clasificada como un país con una tasa media de acceso a la universidad y con orientaciones poco diferenciadas por sexo, al lado de Líbano, Siria, Egipto, Turquía, Arabia Saudita, Túnez y Mongolia. Otros países latinoamericanos como México, Brasil o Chile fueron clasificados como de acceso medio a la educación superior y de diferenciación media de las orientaciones por sexo.

Este panorama condujo a los autores a las siguientes conclusiones: primera, entre más se amplía la educación superior, más se abre el acceso a ésta, especialmente para las mujeres; segunda, entre más rico es un país, más importantes son las diferencias de orientación entre los sexos; tercera, esta ampliación de las distancias puede ser el resultado de tres factores: de la propensión creciente de las mujeres a dirigirse hacia campos feminizados, de la propensión de los varones a conservar sus bastiones y evitar las áreas feminizadas, o de los dos.

De acuerdo con Baudelot y Establet, lo esencial de esta tendencia parece deberse a los varones. De este modo, se llega a un resultado paradójico: mientras la evolución de la tasa de acceso a la educación superior expresa la iniciativa escolar de las niñas, las transformaciones en las orientaciones se deben a los muchachos. Ocurre como si, ante la escalada de las niñas (que los superan en número), los varones desarrollaran estrategias de calidad, se orientaran hacia las opciones científicas y técnicas y dejaran a las niñas las opciones menos prometedoras en riqueza, prestigio o poder (interpretación algo androcéntrica en mi opinión).

Al observar estadísticas más finas, los autores confirmaron que la expansión de la escolaridad femenina tiene poca incidencia sobre las orientaciones profesionales. Sin embargo, observaron un aumento significativo de la escogencias por parte de las niñas de carreras nuevas en los sectores de la información y el sector terciario. Del lado de los varones es claro que entre más numerosos son en la enseñanza superior, más evitan las orientaciones femeninas y más aumenta su participación en las masculinas. Baudelot

y Establet advierten sobre el sesgo que puede introducir el “efecto de masa” ligado a las elevadas tasas de acceso a la educación superior en los países ricos. En efecto, del total de 23'676.998 de estudiantes de los 94 países estudiados, 15'640.776, es decir, dos tercios, provienen de los 32 países ricos con tasas elevadas de acceso a la educación superior. Los estudios más específicos permiten matizar y problematizar estas tendencias.

LA DIVISIÓN SEXUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

A partir de 1950 la universidad colombiana tuvo una notable expansión y cambios en su estructura. Como en casi todo el continente, la participación de las mujeres aumentó con rapidez y llegó a igualar la de los hombres. Rodrigo Parra (1996) identificó tres formas predominantes en el currículo de la universidad colombiana ligadas al proceso de expansión continua desde la década de los cuarenta, durante la que se modificaron las relaciones entre universidad y sociedad. Estas formas son la universidad tradicional, la universidad moderna y la universidad de masa. Aunque cada una de estas modalidades surgió en una etapa distinta del proceso de expansión, en la actualidad conviven y pueden combinarse dentro de una misma institución rasgos propios de varias modalidades.

La universidad tradicional surgió durante el periodo que Parra denomina “etapa preindustrial”, en la que prevaleció la función ideológica del sistema escolar, centrada en la creación y en el mantenimiento de una concepción del mundo que legitimara el carácter estratificado de la sociedad y sus bajos índices de movilidad social. Es la universidad del siglo XIX, cuyo currículo gira alrededor de las carreras de medicina, filosofía, derecho, ingeniería civil y humanidades.

Con la industrialización y el desarrollo del mercado interno surgió la función económica de la educación superior, transformada entonces en canal de movilidad social, en formadora y seleccionadora de los nuevos profesionales que requería el desarrollo económico (ingenieros, economistas y administradores calificados de un Estado y unas empresas cada vez más complejas). A partir de allí se crearon nuevas

carreras como diversificaciones de la medicina, la ingeniería, la economía y la educación. La diversificación curricular se asocia con una expansión considerable de la matrícula y del acceso a la universidad de sectores medios urbanos.

Finalmente, la universidad de masa apareció como consecuencia de la crisis de la modernización y de las demandas crecientes de los grupos medios, bajos y populares por el acceso a la educación superior. Este tipo de universidad se caracteriza por la proliferación de carreras intermedias y técnicas, por la existencia de las modalidades de universidad nocturna y a distancia, por la multiplicación de instituciones universitarias y tecnológicas privadas y por la estratificación del sistema de educación superior.

A lo largo de este proceso, la universidad alcanzó una expansión cuantitativa extraordinaria: de 2.990 estudiantes universitarios en 1940 pasó a más de 20.000 en 1960 y a cerca de medio millón en 1985. Una de las características de mayor impacto social de esta expansión es la notable participación de la mujer, que alcanzó en 1983 el 46% de la matrícula y en 1990 el 52%.

Las características actuales de la educación superior en Colombia también le deben mucho a la reforma educativa sancionada por la Ley 30 de 1992. Dicha reforma estableció la desregulación estatal y la autorregulación y autonomía institucionales que, de acuerdo con un especialista en el tema, han traído como consecuencia el fortalecimiento “de las inercias endogámicas de cada institución alrededor de su misión particular y en función de sus estrategias de acomodo al mercado de oferta y demanda de educación superior” (Gómez, 2000: 1), hecho que genera problemas de calidad, equidad, cobertura y pertinencia social, entre otros.

Como resultado del proceso anteriormente descrito, el país cuenta con una universidad heterogénea en cuanto a su calidad, currículos, valor de sus diplomas en el mercado de trabajo y jerarquías de prestigio social. Uno de los efectos más importantes de esta estratificación ha sido la devaluación de los diplomas universitarios y la crisis de la educación superior como canal de movilidad social, evidente desde mediados de la década de 1970. Esta evolución también estuvo acompañada por el debilitamiento de la universidad pública y el auge de la universidad privada, sin que

ninguna de las dos pueda considerarse una categoría homogénea, ya que en ambas existen grandes desniveles en términos de calidad y conviven formas tradicionales, modernas y de masa.

La diferencia entre universidad pública y privada remite ante todo a concepciones ideológicas sobre la función de la universidad en el desarrollo (Parra, 1996). En 1960 las universidades públicas concentraban el 59% de la matrícula universitaria de pregrado, correspondiente en ese año a 22.960 estudiantes, mientras que en 1996 la participación pública en la matrícula descendió al 32%, para un total de 673.353 matriculados (UNAL, 1999).

El incremento del número de Instituciones de Educación Superior en la década del noventa fue del 22%, ya que en 1990 se registró un total de 74 instituciones oficiales (30,5%) y 168 privadas (69,5%). En el año 2001 se observó un total de 311 instituciones, de las cuales 101 (32,5%) eran oficiales y 210 (67,5%) privadas (Yarce y Lopera, 2002). La tasa de escolaridad en educación superior en el año 2000 se aproximó al 14%, cifra que ha tenido un crecimiento de 7 puntos desde 1985 y que representa un total de 878.174 matrículas en pregrado. Las matrículas en postgrado para el mismo año fueron 55.911, de las cuales el 75% correspondió al sector privado.

Actualmente, Colombia presenta índices de cobertura y equidad poco alentadores. De los jóvenes entre 18 y 24 años de edad tan sólo el 14% tiene acceso a educación postsecundaria y la oferta y la matrícula están concentradas en un 73% en las cuatro principales áreas urbanas del país. Dicho de otra forma, desde el punto de vista de la concentración de las matrículas por sectores de ingreso, “sólo el 12% del 50% más pobre de la población tiene hoy acceso a la educación superior” (Yarce y Lopera, 2002: 10). La crisis económica iniciada en 1997 afectó sobre todo a la población con menores oportunidades de acceso a la educación. La tasa de asistencia del 30% más pobre disminuyó de 1997 al año 2000 en preescolar, primaria, secundaria y universidad, pero la deserción para los dos últimos niveles alcanzó hasta el decil 8, es decir, a la clase media (Sarmiento, 2001). Como consecuencia de lo anterior, en Colombia se presenta una creciente desigualdad social en el acceso a oportuni-

des educativas de calidad. Es así como una persona del decil más pobre alcanza 3 grados de educación, mientras que una del decil más rico alcanza más de 14.

En relación con la división y la especialización del saber en Colombia se ha mencionado que el bajo número de científicos e ingenieros (tecnólogos) de alta calificación y la baja demanda por estudios en ciencias sociales, naturales y matemáticas serían unos de los principales obstáculos para la inserción creativa del país en la economía internacional (Gómez, 2000). Sin embargo, en términos de demanda educativa, las áreas de economía, administración, contaduría y afines y de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines han sido las más solicitadas desde 1990, con 261.823 alumnos matriculados en pregrado ese año y 259.719 alumnos matriculados en pregrado en el año 2000. Además, tras registrar apenas 53.576 alumnos matriculados en 1990, el área de ciencias sociales, derecho y ciencias políticas alcanzó el tercer lugar en el año 2000, con 115.739 estudiantes matriculados (Yarce y Lopera, 2002).

En el caso del área de matemáticas y ciencias naturales, a pesar del bajo número de matrículas en el año 2000 (20.378), en esta área se observa la mayor tasa de aumento durante la década de los noventa (127%); le sigue el área de ciencias sociales, derecho y ciencia política con una tasa de crecimiento del 116%. Las áreas de economía e ingeniería también presentan índices de crecimiento elevados, con el 112% y el 111% respectivamente. Los campos con menor crecimiento en la misma década son las ciencias de la educación, con un índice de apenas 11%, y agronomía, veterinaria y afines, con un decrecimiento de -2,5%.

La participación de las mujeres en la matrícula de educación superior creció durante las décadas de los setenta y ochenta: del 23% en 1965 pasó al 36% en 1975 y al 49% en 1985 (Valdés y Gomariz, 1993). Ya en 1990 las mujeres eran más de la mitad de la población universitaria (52%). Los efectos de la crisis económica se sintieron entre 1997 y 2000, cuando disminuyó el ritmo de crecimiento de la matrícula de educación superior. Es así como entre 1994 y 1997 la matrícula femenina creció más que la masculina, pero sucedió lo contrario entre 1997 y 2000. La educación universitaria ocupa el porcentaje más importante, con el

75% de los matriculados en la educación superior. La educación tecnológica, que reunía en 1994 el 16% de los hombres y el 15% de las mujeres, tendió a disminuir su participación, mientras que en la educación técnica profesional estaba matriculado tan sólo uno/a de cada 20 estudiantes inscritos/as en el sistema de educación superior.

A lo largo de las dos últimas décadas, las mujeres tendieron a diversificar sus opciones profesionales y a romper con la antigua concentración en áreas consideradas femeninas, pero aún hoy subsisten diferencias de género significativas.

En 1994 la preferencia de las mujeres se orientaba hacia economía, contaduría o afines, área que agrupaba el 33% de las matriculadas. La segunda área en importancia era ciencias de la educación, con el 20%, seguida por ingeniería, urbanismo, arquitectura y afines, con el 16%, y por ciencias de la salud, con el 12%. Para el año 2000 se observaron pequeñas variaciones: la escogencia de ingenierías y afines por parte de las mujeres aumentó al 18%, disminuyó la de ciencias de la educación (del 20% en 1994 al 15%) y aumentó la de ciencias sociales (del 13% al 15%).

Las ciencias de la salud y las ciencias de la educación siguieron siendo áreas femeninas, puesto que en el año 2000 las mujeres representaban más del 65% de los matriculados. Estas áreas han sido asociadas tradicionalmente con las actividades de cuidado que se atribuyen a las mujeres, es decir, todos los cuidados personales y de atención a los menores, enfermos, ancianos, etc. En ese mismo año, las mujeres representaban el 34% de los matriculados en ingenierías y afines. Las áreas mixtas eran humanidades y ciencias religiosas, con perfecta paridad en 1994 (50%); matemáticas y ciencias naturales, con 49% de mujeres, y economía, contaduría y afines, con 55% de mujeres. Bellas artes, ciencias sociales, derecho y ciencias políticas tenían una participación femenina un poco más alta: 59% y 61%, respectivamente. En el año 2000 aumentó la participación masculina en humanidades al 60% (Arango, 2002).

No más del 5% de los/as matriculados/as en educación superior adelanta estudios de postgrado. El porcentaje más alto para ambos sexos se encuentra en las especializaciones, cuya oferta aumentó en la última década. El acceso a maes-

trías es bajo, y a doctorados, ínfimo. La reducción del número de inscritos en maestrías y doctorados durante el periodo 1997-2000 afectó sobre todo a las mujeres. En el año 2000 el 72% de los 345 doctorandos del país eran hombres.

Si comparamos las tendencias colombianas con las señaladas a nivel mundial por Baudelot y Establet, a primera vista parecería confirmarse la idea de que nuestro país tiene una tasa media de acceso a la universidad y que la segregación por sexo no sería tan fuerte como en los países industrializados. Sin embargo, la interpretación de Baudelot y Establet sobre la menor segregación sexual en la educación superior de los países menos desarrollados en términos de menor diversificación del sistema educativo no parece aplicarse a Colombia. Por una parte, nuestro sistema de educación superior, aunque muy heterogéneo e inequitativo, es también bastante diversificado, y, por otra parte, la expansión y la diversificación del sistema de educación superior van acompañados no sólo por la creciente participación de las mujeres —tendencia señalada por los autores franceses—, sino también por la diversificación de las orientaciones profesionales de estas últimas, por la ampliación de las formaciones mixtas y por la mayor participación de las mujeres en las carreras tradicionalmente masculinas. De hecho, el porcentaje de mujeres en el área de ingenierías es superior al que se encuentra en países industrializados. Se requieren explicaciones distintas a las esbozadas por Baudelot y Establet para entender las razones de la menor segregación sexual en la educación superior de los países “periféricos”. Además, es claro que las “grandes tendencias” se desdibujan cuando se examinan de cerca procesos micro-sociales. Así lo muestran investigaciones más finas, como las adelantadas por las sociólogas francesas que reseñé en el capítulo anterior.

MUJERES PIONERAS EN LA UNIVERSIDAD

PIONERAS EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

A finales de los sesenta, Lucy Cohen (1971) adelantó una investigación sobre las primeras mujeres que obtuvieron su grado profesional en Colombia (entre 1935 y 1955). Para ello,

Cohen realizó una encuesta a una muestra de 100 profesionales graduadas en odontología, medicina, derecho, farmacia, letras, arquitectura e ingeniería, en Bogotá, Medellín y Cali. Cohen buscó estudiar los valores nuevos y tradicionales de estas mujeres en relación con el trabajo, analizar las relaciones entre las nuevas oportunidades sociales y las interpretaciones subjetivas e identificar factores que incidieron en sus objetivos y comportamientos (como la actitud de los padres, los valores de su ambiente social o acontecimientos externos).

Como resultado de las movilizaciones de mujeres de sectores medios, en 1933 un decreto presidencial autorizó a los colegios femeninos a otorgar diplomas de bachillerato, ya que hasta entonces, si bien la ley no excluía a la mujer de la universidad, el diploma de bachillerato (necesario para la admisión a los estudios universitarios) no se ofrecía en los colegios secundarios femeninos.

Cohen destaca el contexto de cambios sociales que favorecieron el acceso de las mujeres a la universidad, cambios marcados por la transición de la hegemonía conservadora al predominio del partido liberal. Como bien lo señala Cohen, la admisión coincidió con las grandes reorganizaciones de las universidades que se produjeron durante esos años, especialmente en la Universidad Nacional (que sirvieron de modelo para las demás). Anteriormente, durante las dos primeras décadas del siglo XX, se había adelantado la profesionalización de ocupaciones como la odontología, la farmacia o la medicina, que atraieron a la mayoría de las primeras mujeres universitarias.

En 1934 se expidió el decreto 857, que creó la Facultad de Ciencias de la Educación para la mujer, afiliada al Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas y a la Universidad Nacional. En 1941 la Universidad Javeriana abrió sus facultades femeninas y el gobierno creó una sección femenina en el Ministerio de Educación (que duró muy poco tiempo).

En 1945 se establecieron los Colegios Mayores de Cultura Femenina, que ofrecían carreras universitarias en ciencias, artes y estudios sociales sin exigir diploma de bachiller. Las mujeres que defendieron su derecho a acceder a las profesiones esgrimieron argumentos que no pretendían destruir los valores establecidos relativos a la condición de

- la mujer, sino al contrario, afirmar los efectos positivos de la educación profesional femenina sobre las relaciones conyugales y el ejercicio de la maternidad.

El origen social de las primeras profesionales colombianas indica una procedencia de clase media, con padres profesionales o profesores, propietarios de fincas, pequeños propietarios de negocios, empleados oficiales, gerentes y militares. Algunas contaban con madres normalistas que estimularon el estudio de sus hijas. Las expectativas familiares se orientaban hacia carreras cortas, “compatibles con la feminidad”, y que permitieran a las hijas ayudar económicamente a sus familias durante su soltería.

La experiencia en el colegio influyó en la decisión de proseguir sus estudios. En algunos casos, las profesoras o las directoras jugaron un papel decisivo, al defender nuevos conceptos sobre la función de las mujeres en la sociedad colombiana. Mientras los colegios religiosos de élite mantuvieron valores tradicionales, los colegios oficiales, los privados no religiosos y los religiosos que no eran de élite defendían la idea de la entrada de la mujer a las profesiones liberales y el valor del trabajo de la mujer para su propio desarrollo

[hecho que sugiere], entonces, que los colegios femeninos oficiales más que los privados de esa época ofrecieron una orientación en cuanto a valores y motivación y la preparación necesaria para ingresar y terminar los estudios de profesiones liberales, especialmente en ciencias, en un grado mucho mayor que en el caso de los colegios privados (Cohen, 1971: 59).

En cambio, las mujeres de clase media que provenían de colegios religiosos de élite

[...] estaban orientadas para asistir a facultades femeninas o para seguir carreras que las prepararían para desempeñar papeles como de influencia moral sobre la sociedad. Ellas iban a trabajar, primero, con un sentido de misión, dedicación o vocación, y secundariamente en beneficio propio (Cohen, 1971: 60).

La decisión de entrar a la universidad fue explicada por estas profesionales por la tradición de profesionalismo o cultural de sus familias de origen, por el apoyo moral de profesoras y directoras y por la idea de que la educación era la

única herencia que le dejan los padres a los hijos. En algunos casos, la decisión fue presentada como una escogencia personal, independiente de las influencias familiares y, a veces, en franca oposición a la familia. Una vez en la universidad, las mujeres desplegaron diversas estrategias para adaptarse y fueron aceptadas y respetadas por sus compañeros. Cohen concluyó que las mujeres lograron incorporarse de manera satisfactoria a la universidad defendiendo o reafirmando los valores tradicionales sobre la mujer:

El éxito en las relaciones sociales y de trabajo con los colegas fue logrado, en gran parte, por las adaptaciones, o nuevas interpretaciones, de los valores ideales existentes sobre la mujer. El éxito en el manejo de las relaciones interpersonales en la universidad puede atribuirse al mantenimiento de los valores sobre la mujer. De acuerdo con la tradición, las mujeres se consideraban a sí mismas como personas flexibles y expresivas en sus relaciones complementarias con los hombres. Continuaba siendo su papel el de mantener un control ante la agresión o equilibrar la amenaza de comentarios potencialmente desagradables permaneciendo a distancia y manteniendo el sentido del humor (Cohen, 1971: 77).

Cohen llegó a la conclusión de que las mujeres colombianas participaron en el cambio, tanto en el ámbito de la profesión como del hogar, de manera silenciosa, sin considerarse a sí mismas reformadoras o feministas y sin participar en actividades proselitistas. Además de ello, las mujeres hicieron hincapié en el acceso a la independencia económica como medio para ganar respeto por parte del marido y como recurso ante un fracaso matrimonial.

En una segunda investigación, Cohen (2001) siguió algunas de las pistas que había esbozado en su primer trabajo. En este sentido, diferenció y puso en relación tres momentos en el proceso de acceso de las mujeres a la educación superior en Colombia: 1) las luchas de precursoras como Georgina Fletcher y Claudina Múnera —y muchas otras— por el derecho de las mujeres a la educación durante las décadas de los veinte y treinta, que culminaron con importantes transformaciones de orden legal, 2) las experiencias de innovación y adaptación de las primeras mujeres que ingresaron a las universidades e incursionaron en carreras

masculinas como el derecho o la medicina y 3) el balance actual sobre los logros y dificultades de las mujeres profesionales visto desde la experiencia de las primeras profesionales y desde la opinión de sus hijos/as.

La autora exploró con mayor detenimiento la experiencia de las primeras mujeres universitarias, graduadas en su mayoría en la Universidad Nacional de Colombia o en la Universidad de Antioquia, debido a que estas universidades ofrecían entonces estudios en carreras relacionadas con la salud (una de las principales opciones de las entrevistadas). Con la excepción de la Universidad Javeriana, cuando las universidades aceptaron el ingreso de mujeres, no organizaron clases o escuelas separadas para hombres y mujeres (como sucedió en otros países). La Universidad Javeriana creó en 1941 facultades femeninas que incluían derecho, filosofía y letras, bacteriología, comercio, enfermería, arte y decoración. Después del 9 de abril de 1948, los programas femeninos de derecho y filosofía y letras fueron incorporados en los programas masculinos. Cohen menciona el caso de Helena Páez de Tavera, una de las estudiantes de la época, que relata cómo después del incendio ocurrido durante “el bogotazo” su clase de cuatro alumnas se fusionó con una de un centenar de estudiantes varones.

Respondiendo a la solicitud de la investigadora, las primeras universitarias evaluaron sus contribuciones a la sociedad como profesionales. Cohen destaca en sus respuestas la permanencia de los ideales de la devoción al trabajo y del papel de la mujer en la sociedad que habían motivado su empeño de ingresar a la universidad. Tres aspectos resultan relevantes para ellas: en primer lugar, sus actividades profesionales como integrantes de una generación pionera que abrió nuevos campos, especialmente en los primeros años de su ejercicio profesional, en el sector público y en el privado. En segundo lugar, destacan la “mística profesional”, el compromiso inquebrantable que mantuvieron con su trabajo:

Describían la capacidad de mantener una actitud idealista en el ejercicio de la profesión, en el cual prevaleciera la influencia moral, el deber, la responsabilidad profesional y la dedicación. La mística era el emblema que encarnaba los atributos ideales

de una profesión. [...] Los miembros de una profesión debían no sólo actuar con competencia técnica, sino también ejercer influencia moral sobre quienes buscaban sus servicios (Cohen, 2001: 243).

El tercer aspecto que destacan estas profesionales es su interés por el servicio a la comunidad y a la sociedad que había inspirado su práctica profesional y su participación en asuntos de naturaleza política. Muchas de ellas se preocuparon claramente por problemas relacionados con la situación de la mujer.

En cuanto a las modalidades de trabajo profesional, las médicas y odontólogas se dedicaron al ejercicio privado de su profesión, complementado en algunos casos con trabajo en instituciones como el Seguro Social o con la enseñanza, actividades que combinaron con sus responsabilidades familiares. No pocas realizaron especializaciones en el exterior e impulsaron trabajos pioneros en instituciones de enseñanza públicas y privadas. Las entrevistadas resaltaron los ideales “espirituales y técnicos” que cultivaron en su ejercicio profesional y que les permitieron “dar continuidad a la imagen de la mujer como fuente de influencia moral en la sociedad”. Cohen cita el testimonio de la médica Nohra Ramírez de Mesa, que aconseja a su hija:

Debemos tener en cuenta que hoy en día la práctica profesional se juzga según el dinero que gana cada persona. Ése no es, ni puede ser, el fin único del ejercicio de una profesión. El aspecto más positivo es el de servir a la humanidad. Tenemos que estar conscientes de los temores que los pacientes pueden experimentar [...] [y] prestar atención a [sus] aspectos psicológicos y espirituales (Cohen, 2001: 255).

La preocupación por mejorar la situación de la mujer en el país condujo a distintas formas de compromiso en sus ámbitos profesionales —con la salud de la mujer, su protección jurídica, etc.—. Algunas mujeres se volcaron a actividades políticas y asociativas y participaron en organizaciones como la Unión de Ciudadanas de Colombia o en asociaciones profesionales femeninas.

Consideraré que resultaba interesante presentar el caso de otras mujeres universitarias, pioneras también, aunque en un contexto y un periodo muy diferentes: el de la sociedad española a finales del régimen franquista. El estudio de Cohen se situó en la primera mitad del siglo XX, en un periodo de relativa modernización y liberalización de la sociedad; el de García de León (2002), en medio de un régimen autoritario y católico anacrónico, en un contexto europeo marcado por el surgimiento de los nuevos movimientos sociales (como la segunda ola del movimiento feminista). La comparación de estos casos permite subrayar particularidades de las élites profesionales colombianas y de otros países latinoamericanos⁶ en los que la incursión de las mujeres en los ámbitos masculinos de ciertas profesiones y de la gerencia se hace “discretamente”, sin cuestionar los modelos dominantes de feminidad y masculinidad y conciliando en los hechos y en los valores defendidos el nuevo papel de la mujer en el ámbito público con los ideales más tradicionales.

Para referirse a las mujeres profesionales españolas, María Antonia García de León retoma la tesis de la sobreeslección de las mujeres profesionales, entendiéndolo por ello la exigencia de mayores requisitos en cuanto al origen social, el nivel educativo, el capital cultural, social o económico u otros atributos sociales, para acceder a oportunidades semejantes a las que acceden los hombres sin tantos requisitos. Estas mujeres harían parte de lo que en un trabajo anterior García de León (1994) denominó “élites discriminadas”, es decir, mujeres que son objeto de sobreeslección social, en la medida en que reúnen requisitos excepcionales, y que ejercen una posición de poder relativo:

Como una especie de privilegio enturbiado, ya que en tanto que élite femenina son una élite aislada (*outsiders in the inside*) tanto de la élite masculina como de la masa femenina, y una élite dominada, es decir, constreñida a las pequeñas porciones de poder que las oligarquías masculinas (por ejemplo, la de los partidos

⁶ Encontramos similitudes en las características sociales, en las identidades y en valores de mujeres ejecutivas de Colombia, Venezuela y Chile en la década de los ochenta (Arango, Viveros y Bernal, 1995).

políticos) graciosamente les entregan y no sin pertinaces presiones (García de León, 1994: 42).

García de León combina el enfoque estructural de la dominación masculina, tal como lo propone Bourdieu, con una aproximación desde la idea de aculturación de las mujeres. Esta última hace referencia a la existencia, socialmente producida, de una cultura femenina específica y de una cultura masculina específica, entendiendo por cultura —siguiendo a Lourdes Méndez (1991)— “el conjunto de modelos heredados que permiten a los individuos comunicar y al mismo tiempo perpetuar y desarrollar saberes y actitudes ante la vida” (García de León, 2002: 46). La aculturación es el proceso mediante el cual “un individuo adquiere las características culturales de otro a través del contacto directo o la interacción”. García de León concibe las dos culturas en cuestión como subculturas dentro de un sistema social o cultural más amplio, en el que conviven y se comportan como opuestos complementarios. En mi opinión, la idea de cultura o subcultura que utiliza García de León corresponde a la de modelo o representación: una cosa es el discurso o la representación social de lo masculino y lo femenino como pares opuestos, y otra los usos y costumbres, las prácticas de hombres y mujeres que difícilmente pueden considerarse en nuestras sociedades como conjuntos discretos, esto es, distinguibles de manera tajante. Esto plantea algunas inconsistencias en su análisis, puesto que no tiene en cuenta la “zona de cultura común” a hombres y mujeres, que es bastante amplia y varía de acuerdo con la clase social, la pertenencia étnica, etc.

De todas formas, resulta interesante destacar algunos elementos de su análisis y de la especificidad del caso español que la ocupa, en el que el franquismo y las peculiaridades de las clases dominantes, “característicamente incultas como ha sido la aristocracia española”, las conduce a “perder el tren de la modernidad” para sus mujeres, al no ver que el futuro de éstas radicaba en el acceso a la universidad. La incorporación de las mujeres al mundo profesional se da en medio de una fuerte estratificación de clase:

Para que una mujer pudiera abrirse camino hacia una profesión superior en la España franquista (y en cualquier sociedad tra-

dicional patriarcal) se tuvo que producir un significativo proceso de sobreselección social, más intenso que la selección social que muestra toda biografía de élite, [...] una sobreselección muy cualificada, es decir, familias no sólo con riqueza, sino ricas y cultas (García de León, 2002: 107).

Las profesionales españolas pioneras tuvieron padres excepcionales, que se destacaron por su sensibilidad hacia las mujeres, liberales y hasta feministas *avant la lettre*. Estas mujeres contaron con un fuerte “capital afectivo”. Muchas de ellas eran primogénitas o miembros de familias donde no había hijos varones. La figura de la madre actuaba con frecuencia como antimodelo, ya que muchas de estas mujeres rechazaban el modelo de la domesticidad que sus madres encarnaban. Así lo expresó Milagros Rivera, entrevistada por García de León:

La puesta en palabras del orden simbólico de la madre ha sido la gran paradoja de las mujeres emancipadas de mi época; porque fuimos en los años sesenta y setenta la generación más antimaterna del siglo XX (García de León, 2002: 118).

García de León propone dos figuras para expresar las particularidades de las profesionales españolas: por una parte, son mujeres “herederas” (retomando la imagen que utilizan Bourdieu y Passeron), pero también son mujeres “heridas”, porque la herencia supone costos: heridas por un alto nivel de exigencia (el yo ideal interiorizado del padre), en contradicción con el modelo social dominante de ser mujeres obligadas a “dinamitar” la domesticidad. Heridas son también las pocas mujeres que provienen de sectores menos privilegiados, “donde los actores sociales derrochan tal caudal de energía humana que llegan a suplir la falta de privilegios”; ellas son el otro extremo de la sobreselección. Las mujeres estudiadas, altas profesionales del periodismo, hacen parte de una élite muy privilegiada y han sido socializadas por la vía masculina, con un horizonte más amplio representado por el mundo masculino y profesional del padre, hecho que explica probablemente su falta de conciencia feminista. García de León distingue a las supermujeres, es decir, a las que no se han privado de nada (viajes, profesión, actividad política, maridos y familias numerosas) y

que no parecen haberse desenvuelto en la típica dualidad de esferas vitales.

Por otra parte, están las solteras, con absoluta disponibilidad de tiempo, y, finalmente, las rebeldes, doblemente desheredadas, mujeres sin capital económico, social ni afectivo de origen, transgresoras, obligadas a escapar de casa, en contra del padre y del modelo de la madre, mujeres “que se han crecido frente a la adversidad, que han producido una enorme energía reactiva a los modelos de persona imperantes en su medio familiar”.

Sin duda, la sobreselección está presente en los casos colombiano y español, pero con características diferentes. Las pioneras colombianas provenían de sectores medios, pero, como las españolas, muchas de ellas venían de familias con una relación poco común con la educación y la cultura. Cohen muestra el efecto del sistema escolar y de los nuevos modelos femeninos que transmiten y defienden algunas directoras de colegio: la sobreselección familiar no es la única determinante. Aunque las pioneras colombianas cuestionaron en la práctica los ideales femeninos vigentes, pocas se opusieron abiertamente al ideal doméstico y maternal, como sí lo hicieron las españolas. En buena medida, la idea de “aculturación” que incorpora García de León tiene que ver con lo anterior: las profesionales españolas habrían rechazado la “cultura femenina” de la domesticidad para adoptar una “cultura masculina” del trabajo profesional. Común a españolas y colombianas es la no autoidentificación con la posición feminista, salvo entre algunas de las pioneras colombianas de los años veinte y treinta, influidas por la primera ola feminista (de corte liberal). En la primera generación de profesionales colombianas estudiada por Cohen hay pocos casos de mujeres solteras. En nuestra investigación sobre mujeres ejecutivas (Arango, Viveros y Bernal, 1995) son numerosas las profesionales que renunciaron o aplazaron indefinidamente la maternidad y el matrimonio en aras del trabajo, tal como sucedió entre las españolas, menos provistas de los diversos capitales.

Capítulo III

JÓVENES SOCIOLOGOS/AS E INGENIEROS/AS DE SISTEMAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL: ORIGEN DE CLASE E IDENTIDAD SOCIAL

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: TRAYECTORIAS SOCIALES Y ESCOLARES

Con el desarrollo desaforado de los establecimientos privados de educación superior en Colombia a partir de la década del setenta, la participación de la universidad pública en la matrícula universitaria se redujo de forma considerable. La Universidad Nacional de Colombia, que tenía una participación del 27% en la matrícula universitaria de pregrado del país en 1960, en 1996 apenas alcanzó el 4%. En el año 2002 la Universidad Nacional contaba con 11 facultades, 49 programas de pregrado y 136 programas de postgrado entre especializaciones, maestrías y doctorados; tenía 3.212 profesores a nivel nacional y 2.207 en Bogotá, 11 centros de investigación, 113 grupos de investigación y 22 grupos promisorios avalados por Colciencias (Oficina Nacional de Planeación, 2001). Factores como el carácter público de la universidad, sus bajos costos, el buen nivel académico y el reconocimiento como una de las mejores del país hacen que la demanda de cupos sea muy alta. Para el segundo semestre de 2001 la Universidad Nacional contaba con 37.070 estudiantes matriculados en sus

seis sedes. En la sede de Bogotá este número correspondía a 23.173 estudiantes. Para pregrado, en 1980 la cifra de inscritos —aspirantes a ingresar a la Universidad— era de 42.953, y en 2001 fue de 97.158. El número de admitidos/as en 1980 fue de 5.811, y en 2001, de 9.531, hecho que quiere decir que sólo cerca del 9% de los estudiantes inscritos/as son admitidos/as. Para 2001 hubo 3.377 graduados en pregrado y 739 en postgrado (Oficina Nacional de Planeación, 2001).

Entre 1997 y 2001 la distribución por sexo de las y los estudiantes señala una tendencia decreciente en el porcentaje de mujeres que se matricularon. Mientras que en 1997 el 43% de las y los matriculados eran mujeres, en 2001 sólo fueron el 38% (Oficina Nacional de Planeación, 2001). Esto coloca a la Universidad Nacional en contravía de las tendencias nacionales e internacionales de incremento continuo de la participación de las mujeres en la educación superior, fenómeno cuyas causas habría que explorar.

Cuadro 1. Datos comparados de las dos carreras

	Ingeniería de sistemas	Sociología
Año de creación UN	1978	1959
Duración de estudios	10 semestres	8 semestres
Porcentaje de mujeres	17%	42%
Número de egresados	1.392	508
Número de profesores	46	25
Tiempo promedio de la carrera	7 años	8 años

Fuente: Datos obtenidos de los documentos de autoevaluación de cada una de las carreras con cifras actualizadas hasta el año 2001.

En cuanto a las carreras que nos interesan en esta investigación, la evolución de la ingeniería de sistemas en el país muestra que para 1992 existían 34 programas, mientras que en 1996 existían 78, hecho que indica un crecimiento de 129,4% en cuatro años. En el caso de la carrera de sociología, en el año 2002 existían 17 programas registrados en el Instituto Colombiano de Fomento a la Educa-

ción Superior (Icfes)⁷. La carrera de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional, a pesar de llevar menos años en la formación de profesionales, tiene 2,7 veces más egresados que la carrera de sociología.

En el primer semestre del año 2000 la matrícula de ingeniería de sistemas representaba el 19% de toda la matrícula de ingenierías, ocupando el tercer lugar después de ingeniería civil y química, cada una con alrededor del 20%. A su vez, sociología representaba el 11% de la matrícula de ciencias humanas, ocupando el tercer lugar junto con antropología después de filología e idiomas (26%) y psicología (18%). Durante la última década, ingeniería de sistemas ha sido uno de los programas con mayor demanda en la Universidad Nacional después de medicina. Entre 1999 y 2004 cerca del 30% de las y los aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional a ese programa eran mujeres, pero sólo representaban entre el 11% y el 16% de los admitidos. En el año 2004 las mujeres eran el 16,5% de las y los matriculados en ingeniería de sistemas, porcentaje inferior al de otros programas de la misma facultad con mayor participación femenina (como ingeniería química, con 41%; ingeniería agrícola, con 34%, o ingeniería industrial, con 30%), y superior al de programas casi exclusivamente masculinos (como ingeniería mecánica e ingeniería mecatrónica, con sólo 8% de mujeres⁸). Para el segundo semestre de 2001, las y los estudiantes matriculados en pregrado en ingeniería de sistemas eran 1.017, y en sociología, 418.

Los anteriores datos muestran que las y los estudiantes⁹ que interesan a esta investigación constituyen un grupo que ha pasado por varios procesos de selección social. Estas y estos estudiantes hacen parte de la minoría de jóvenes que en el país accede a la educación superior, y dentro de ésta, a la universidad pública. Hacen parte del 10% en

⁷ Tomado de www.icfes.gov.co, agosto de 2002.

⁸ Datos suministrados por la Dirección Nacional de Admisiones, cálculos de la Oficina Nacional de Planeación, noviembre 2004.

⁹ Encuestamos a 179 estudiantes (100 en ingeniería de sistemas y 79 en sociología), que corresponden al 67% de la población identificada, constituida por las y los estudiantes que estaban adelantando su proyecto de grado o cursando el último semestre de materias.

promedio de las y los numerosas/os aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional que fueron admitidos. Sin embargo, esta última selección señala una diferencia muy importante entre sociología e ingeniería de sistemas, puesto que el nivel de selección es mucho más alto en esta última. En 1995 esta ingeniería tuvo una tasa de absorción del 6,6% (268 admitidos sobre 4.052 inscritos), que fue la más baja dentro de la Facultad de Ingeniería. Para este mismo año, sociología tuvo una tasa de absorción del 69% (89 admitidos sobre 129 inscritos), una de las más altas de la facultad de Ciencias Humanas (Oficina Nacional de Planeación, 2000). Entre 1996 y 2000 las tasas de absorción disminuyeron para ambas carreras y su posición se mantuvo en cada una de las facultades.

Al examinar las diferencias por sexo, podemos decir que las mujeres que ingresan a ingeniería de sistemas constituyen un grupo todavía más selecto, en la medida en que hacen parte de la minoría de mujeres que escoge este tipo de carrera. El 47% de las y los encuestados en sociología y el 28% en ingeniería de sistemas son mujeres. Estos estudiantes no sólo lograron ingresar a la universidad, sino que se mantuvieron en ella y avanzaron en sus estudios hasta encontrarse muy cerca de la culminación de su carrera en el momento de la encuesta. En esa medida, estaban a muy pocos pasos de ingresar en las estadísticas de las y los graduados en la Universidad Nacional, que corresponden aproximadamente al 38% de los admitidos (Palacios, 2003).

De este modo, tenemos algunos indicadores generales que nos muestran a este grupo como el resultado de diversas selecciones positivas, al término de las cuales vinieron a hacer parte de las y los “incluidos” en la educación superior, la universidad pública, la Universidad Nacional y la carrera de ingeniería, mientras que otros —más numerosos— fueron excluidos. Esto es, sin duda, parte de la realidad. Sin embargo, el carácter “positivo” o “negativo” de una selección social siempre es relativo, pues depende del grupo de referencia y de las posiciones sociales con las que se le está comparando. Desde una perspectiva inversa, estos/as jóvenes no pudieron escoger una universidad privada de prestigio y muchos de ellos/as probablemente no pudieron ingresar a la carrera que más deseaban estudiar. Estos/as

estudiantes tienen orígenes sociales diversos, y en esa medida sus trayectorias personales incipientes pueden inscribirse dentro de la “trayectoria modal” de su clase social y sexo; o al contrario, pueden constituir una desviación más o menos fuerte “hacia arriba” o “hacia abajo” de la misma.

La investigación no nos permite comparar las trayectorias de las y los jóvenes con las de otros del mismo origen social. Para ello, habría que partir de la clase social de origen y diferenciar las trayectorias a que da lugar para poder identificar una “trayectoria” modal. Compararemos, en cambio, a unos/as jóvenes con otros/as en función de su origen social y su sexo. Nos situamos, por lo tanto, en el punto de confluencia de diversas trayectorias sociales, en el que jóvenes con distintos recorridos por el espacio social coinciden en la Universidad Nacional al final de sus carreras. ¿Qué tan distintos son esos orígenes sociales? ¿Qué tanto difieren de acuerdo con la carrera escogida y el sexo?

LAS Y LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS¹⁰

El origen social

Una de las coordenadas que permite establecer la ubicación social de un agente en particular está dada por su posición en un espacio geográfico históricamente delimitado y jerarquizado. Esta ubicación define en buena medida las posibilidades de acceder a determinados bienes y servicios que se encuentran distribuidos de manera desigual dentro de un territorio político-administrativo concreto. Por ello, la mayor o menor cercanía a “la capital”, donde se concentran recursos de todo tipo, determina desigualdades en la estructura de oportunidades. El origen geográfico de los encuestados muestra una mayoría de estudiantes nacidos/as en Bogotá o en municipios aledaños (71%). El resto proviene de otras ciudades y municipios o de capitales de departamentos. El 23% nació en ciudades no capitales o municipios y sólo el 6% nació en una capital departamental distinta de Bogotá.

¹⁰ Una primera versión de este análisis fue publicado en la *Revista Colombiana de Sociología* (Arango, Quintero y Mendoza, 2004).

Las diferencias por sexo no son significativas. La mayoría de los/as que nacieron fuera de Bogotá llegaron a la ciudad para iniciar estudios universitarios.

La familia de origen

El estado civil de los padres muestra una alta proporción de casados (59%). El 20% de los/as estudiantes encuestados/as era hijos/as de padres separados, y en el 15% de los casos uno de los padres había fallecido. Predominan los hogares con tres hijos (37%), seguidos por las familias con dos hijos (20%). La proporción de hijos únicos no supera el 10% y corresponde mayoritariamente a varones. Resulta interesante anotar la presencia de un 10% de familias con más de seis hijos. Las diferencias por sexo no parecen muy relevantes, pero puede mencionarse que hay un porcentaje superior de padres casados en el caso de las mujeres.

Con el fin de tener indicios acerca del capital escolar familiar y sobre la posible competencia por el acceso a estudios universitarios entre los hijos, establecimos un *índice de acceso a la educación superior*¹¹, que mide el porcentaje de hijos mayores de 18 años que ha realizado estudios superiores. Para ello, es importante saber que el 74% de las familias en ingeniería de sistemas cuenta con dos o más hijos mayores de 18 años. En este sentido, encontramos que el 79% de estas familias tenía un índice igual a uno, lo que quiere decir que en ellas todos los hijos mayores de 18 años han cursado o están cursando estudios superiores. Esto significa que la mayoría de estos estudiantes proviene de familias que logran vincular a sus hijos a la educación superior y que, en general, nuestros/as encuestados/as no son la excepción entre sus hermanos/as.

El capital educativo de los padres y las madres

El capital educativo es una de las formas de riqueza y poder social que determinan diferencias en la posición de los agentes en el espacio social. Como otros capitales —económico o social—, el capital educativo es relativo y relacional.

¹¹ Este índice corresponde a la división del número de hijos en la familia mayores de 18 años con estudios superiores sobre el número total de hijos mayores de 18 años.

Para evaluar la movilidad social entre generaciones, por ejemplo, no basta con considerar los cambios morfológicos en términos de cantidad y calidad de estudios entre padres e hijos, sino que es necesario observar la posición relativa que agentes con determinado nivel educativo ocupan frente a otros grupos sociales. En este caso, si bien no podemos evaluar plenamente el cambio intergeneracional (puesto que nuestros/as encuestados/as aún no se han insertado en el mercado laboral), sí podemos comparar los puntos de partida en sus trayectorias sociales, a través del capital educativo de sus familias de origen.

Como lo señalamos en el primer capítulo, uno de los problemas que los estudios sobre movilidad social se plantean desde hace algunos años es la búsqueda de indicadores que tomen en cuenta las diferencias de género. Hasta hace poco, dichos estudios no tenían en cuenta a las mujeres, debido a la supuesta dificultad para clasificarlas socialmente, de manera tan “unívoca” como a los hombres, a partir de la actividad profesional.

La posición social del padre o el esposo, jefe de familia, definía la de la mujer. La creciente participación de las mujeres en el mercado laboral y las críticas feministas han obligado a replantear algunas preguntas. De acuerdo con estas preocupaciones, decidimos considerar los niveles educativos del padre y de la madre como elementos constitutivos del capital cultural de origen de las y los estudiantes. Los resultados confirman la importancia de tomarlos en consideración.

El nivel educativo de los padres señala que el 39% de éstos tiene estudios universitarios, el 23% tiene estudios de bachillerato y el 16%, tiene estudios técnicos. Uno de cada cinco padres no supera el nivel de educación básica primaria.

Las madres presentan niveles de escolaridad inferiores a los niveles de los padres, en la medida en que sólo el 23% de ellas tiene estudios universitarios. Predominan las madres con estudios secundarios completos o incompletos (48%). El 11% de ellas tiene estudios técnicos y el 16% no supera el nivel de primaria.

La primera constatación es que el capital cultural de origen de las y los estudiantes es bastante heterogéneo. Sin embargo, si comparamos el nivel educativo de ambos padres

con el que tienen la población en edad de trabajar y la población ocupada del país, vemos que el perfil de los padres señala niveles educativos claramente superiores. En efecto, en el año 2001 sólo el 11% de los hombres y el 12% de las mujeres en edad de trabajar tenían estudios superiores completos o incompletos, mientras que el 45% de los hombres y el 42% de las mujeres sólo llegaban al nivel de primaria. Para el mismo año, los datos para la población ocupada mostraban que el 12% de los hombres y el 19% de las mujeres tenían estudios superiores y que el 48% de los hombres y el 37% de las mujeres no iban más allá del nivel de primaria (Arango, 2002).

Al comparar el nivel educativo de los padres de estudiantes de uno y otro sexo, resulta evidente que los padres y las madres de las mujeres tienen un nivel educativo superior al de los padres y las madres de los varones. En efecto, resalta el alto porcentaje de mujeres cuyas madres tienen estudios universitarios (36% contra 18% de las madres de los varones) —entre éstas hay una proporción importante con estudios de postgrado (21% contra 4%)— o técnicos (18% contra 8% entre los hombres). Por el contrario, el nivel educativo de las madres de los varones se concentra en estudios de bachillerato (56% contra 29% de las madres de las mujeres).

El perfil de los padres de hombres y mujeres señala ante todo una mayor proporción de padres con estudios universitarios entre las mujeres (53% contra 33% entre los varones). En cambio, los varones tienen en mayor proporción padres con estudios técnicos (21% contra 4% entre las mujeres). Además de lo anterior, el área de formación de los padres con estudios técnicos y superiores indica que mientras sólo cuatro (11%) de los padres de los varones tienen formación profesional en el área de estudios de sus hijos (en ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines), entre los padres de las mujeres este porcentaje alcanza el 44% (7 casos).

Las madres de las mujeres provienen fundamentalmente de dos tipos de formaciones: ciencias de la educación y estudios técnicos en secretariado, comercio y afines. Entre las madres de los varones también predominan las educadoras, pero en menor proporción, seguidas de las profesionales o técnicas en economía, administración, contaduría y

afines. Resulta importante complementar esta información con el porcentaje de madres activas, que es superior en el caso de las mujeres (61% contra 40%).

Cuadro 2. Familia de origen y capital educativo¹²

	Ingeniería de sistemas	
	Hombres	Mujeres
Padres casados	57	64
Padres separados	19	21
Índice acceso ES = 1	80	75
Padres con ESU*	33	53
Padres con EST	21	4
Padres con sólo EP	22	18
Madres con ESU	18	36
Madres con EST	8	18
Madres con sólo EP	15	18
Madres activas	40	61

* ESU=educación superior universitaria, EP=educación primaria, EST=educación superior técnica.

Tenemos aquí algunos elementos que contribuyen a alimentar la hipótesis de una sobreselección relativa de las mujeres en ingeniería de sistemas si se las compara con sus compañeros hombres. Podemos decir que las mujeres provienen en mayor proporción que los varones de hogares con padres ingenieros o similares y madres con estudios superiores y activas (especialmente educadoras). El grupo mayoritario de las estudiantes pertenece a familias relativamente seleccionadas por el nivel educativo de ambos padres, pero existe, como en el caso de los varones, un grupo más pequeño —cercano al 20%— de jóvenes que provienen de familias de escaso capital cultural.

¹² Porcentajes sobre el total de respuestas para cada sexo.

El capital económico de la familia de origen

Para aproximarnos a la idea de capital económico, recurrimos a indicadores como la ocupación del padre y de la madre, el estrato socioeconómico de su vivienda y las propiedades familiares. Renunciamos a tratar de evaluar los ingresos, por la dificultad para obtener datos confiables y la suspicacia que este tipo de preguntas podía generar entre los encuestados.

La ocupación de los padres señala una gran diversidad. El 39% de los padres son comerciantes, transportadores, productores agrícolas u otros. Los padres asalariados, incluyendo los pensionados¹³, son aproximadamente el 35% del total. El 15% son profesionales independientes, el 4% son técnicos y el 6% estaban desempleados.

Las madres activas de las y los estudiantes de ingeniería son fundamentalmente asalariadas (28%), hay muy pocas en actividades independientes en el comercio y otras ramas (15%), una sola profesional independiente y una desempleada. Las diferencias por sexo son menores en relación con la ocupación de los padres, salvo la mayor presencia de padres pensionados y transportadores entre las mujeres, mientras que entre los varones son más numerosos los padres docentes, funcionarios públicos y técnicos. En cuanto a las madres, la gran diferencia está en el porcentaje de madres dedicadas al hogar (porcentaje muy superior entre los varones) y la presencia de una proporción relativamente alta de madres docentes entre las estudiantes (27%).

En ingeniería de sistemas, 79 estudiantes respondieron acerca del estrato socioeconómico¹⁴ de la vivienda del padre: 52% era de estrato tres, 29% era de estrato dos y 15%

¹³ Lamentablemente no solicitamos en la encuesta la actividad anterior de los padres pensionados, pero es alta la probabilidad de que fueran asalariados.

¹⁴ La estratificación socioeconómica elaborada por el Departamento Nacional de Planeación mide las características físicas de la vivienda y su entorno inmediato. El estrato y la zona, según el Departamento Administrativo de Planeación Distrital —DAPD—, en Bogotá son los siguientes: estrato 1: zona de pobreza predominante, estrato 2: desarrollo progresivo consolidado, estrato 3: aporte principal en el desarrollo progresivo consolidado, estrato 4: zona generalizada residencial intermedia, estrato 5: zona vital residencial exclusiva, estrato 6: residencial exclusivo (Pérez, Laguado y Martínez, 2001).

era de estrato cuatro. En el caso de las madres, el panorama no es muy diferente: de los/as 96 encuestados/as que respondieron¹⁵, el 55% vive en estrato tres, 27% vive en estrato dos y 15% vive en estrato cuatro. Esta ubicación residencial corresponde aproximadamente a sectores medios (estratos 3 y 4) y en un porcentaje significativo a sectores populares (estrato 2).

Si comparamos lo que sucede por sexo, surge una diferencia significativa entre mujeres y hombres. Teniendo en cuenta que la madre parece en este caso revelar mejor el estrato de la vivienda de la familia de origen en el momento de la encuesta, dado el número superior de respuestas, encontramos que un mayor porcentaje de mujeres tiene madres que viven en estrato cuatro (22% de las mujeres contra 13% de los hombres), e, inversamente, que las madres de los varones viven en mayor proporción en estrato dos (29% de los hombres contra 22% de las mujeres).

Los datos sobre propiedades de la familia muestran que más del 80% posee algún tipo de propiedad (fundamentalmente vivienda). El automóvil viene en segundo lugar y corresponde a una tercera parte de los padres. Hay una presencia significativa de negocios y fincas productivas como expresión de los perfiles ocupacionales de los padres y de su origen regional, mientras una de cada diez familias carece de propiedad. La información para las estudiantes indica que el 96% de sus familias posee algún tipo de propiedad, en contraste con el 86% de los varones de la misma carrera.

¹⁵ La diferencia en el número de respuestas con respecto a la madre y al padre puede explicarse porque una proporción importante de los/as estudiantes no viven con el padre e ignoran, por lo tanto, el estrato socioeconómico de su vivienda.

Cuadro 3. Familia de origen y capital económico

	Ingeniería de sistemas	
	Hombres	Mujeres
Vivienda madre estrato 3	55	55
Vivienda madre estrato 4 ó 5	14	22
Vivienda madre estrato 2 ó 1	30	22
Padre asalariado*	38	28
Padre independiente y otros	54	64
Madre asalariada	20	50
Madre independiente y otros	17	11
Alguna propiedad**	86	96

* Incluye pensionados.

** Casa, apartamento, carro, negocio, vehículo o finca.

La trayectoria escolar

Las desigualdades escolares se manifiestan de diversas maneras: por una parte, tenemos indicadores como el número de años de educación a los que se tiene acceso, el nivel educativo máximo alcanzado, el tipo de establecimientos y la calidad —y prestigio— de la educación obtenida. Por otra parte, hay factores como el desempeño escolar, la relación entre edad y año escolar, la permanencia o las interrupciones y los cambios de plantel que pueden estar asociadas con desventajas sociales y escolares. A lo largo de la escolaridad básica y media se van produciendo nuevos procesos de selección escolar y social que determinan una ampliación —o al contrario, una reducción— de las estructuras de oportunidades y, por lo tanto, de las probabilidades de que los sujetos logren insertarse en el mercado laboral y consigan desplazarse favorablemente en el espacio social. En esta investigación tratamos de identificar los distintos tipos de itinerario escolar de las y los estudiantes, no sólo para diferenciar los posibles recorridos que conducen a carreras como sociología e ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional, sino para ponderar las diferencias que en el momento de finalizar los estudios de pregrado podían observarse entre las y los estudiantes.

La educación secundaria

Un primer elemento tiene que ver con los ritmos del itinerario, el relativo retraso o adelanto de las y los estudiantes en relación con las normas sociales y escolares dominantes, es decir, la relación entre la edad y el nivel escolar alcanzado.

Cuadro 4. Edad en el momento de la encuesta

	Ingeniería de sistemas		
	Hombres (72%)	Mujeres (28%)	Total
Menos de 21 años	17	21	18
De 22 a 24 años	51	54	52
De 25 a 27 años	22	11	19
Más de 28 años	10	14	11
Promedio	24 años	24 años	24 años

En ingeniería de sistemas, hombres y mujeres tenían en promedio 24 años en el momento de la encuesta, pero había un porcentaje más alto de mujeres que no superaba esa edad (75% contra 68% de los varones). Es interesante notar que una de cada cinco mujeres tenía menos de 21 años. El 90% de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas finalizó su educación secundaria a los 17 años, todas/os se graduaron antes de los 19 años y más del 80% permaneció en el mismo establecimiento a lo largo del bachillerato.

Cuadro 5. Edad de graduación del colegio

	Ingeniería de sistemas	
	Hombres	Mujeres
Menos de 17 años	89	90
Entre 18 y 19 años	11	10
Total	100	100

El perfil de los colegios de donde provienen señala diferencias notorias entre hombres y mujeres: mientras las estudiantes provienen en un alto porcentaje de colegios privados (61%), la mayoría de los varones obtuvo su bachillerato en colegios públicos (76%). Muy pocos estudiantes provienen de colegios bilingües. La mayoría de los/as estudiantes obtuvieron el título de bachiller académico (68%), pero se observan algunas diferencias por sexo: las mujeres se graduaron en mayor proporción que los hombres en la modalidad de bachillerato académico (86%), mientras que los varones vienen en un 61% de esa modalidad y en un 27% de bachillerato técnico. El 13% de las estudiantes de ingeniería de sistemas viene de bachillerato comercial. Es necesario anotar que una proporción importante de las y los estudiantes —superior para las mujeres— se graduó en colegios no mixtos: el 54% de las mujeres en colegios femeninos y el 36% de los varones en colegios masculinos. En relación con lo anterior, hay que decir que la proporción de mujeres que estudió en colegios religiosos es más alta que entre sus colegas varones (46% de las mujeres contra 28% de los hombres).

Cuadro 6. Características del colegio

	Ingeniería de sistemas	
	Hombres	Mujeres
Sector del colegio		
Público	39	76
Privado	61	24
Carácter del colegio		
Académico	86	61
Técnico	7	28
Comercial	7	6
Pedagógico		1
Mixto-no mixto		
Femenino	54	
Masculino		36
Mixto	46	60

continúa

	Ingeniería de sistemas	
	Hombres	Mujeres
Laico o religioso		
Religioso	46	28
Laico	25	44

El hecho de que las estudiantes de ingeniería provengan en alta proporción de colegios privados, religiosos y femeninos puede apoyar la idea de una sobreselección social de las mismas, en el sentido de que el colegio religioso, femenino y privado se inscribe dentro de las opciones de sectores medios más solventes que aquellos que acuden a la educación pública. Pero podemos igualmente hablar de una sobreselección escolar de las y los estudiantes en general, más fuerte en el caso de las mujeres. Al hablar de sobreselección escolar nos referimos a que se trata de jóvenes con un desempeño escolar superior al promedio: eso se hace evidente en algunos rasgos de su trayectoria educativa, como la limitada repitencia o retraso en su itinerario, dada la corta edad con la que se gradúa la mayoría o la permanencia en un mismo plantel. Pero también tiene que ver con la sobrerrepresentación de egresadas y egresados de colegios no mixtos y religiosos. En efecto, la proporción de colegios no mixtos se ha reducido en las últimas décadas —en el año 2000 sólo el 5% de los varones estaba en colegios masculinos y el 15% de las niñas en colegios femeninos—¹⁶, hecho que señala una considerable sobrerrepresentación de las egresadas y los egresados de este tipo de colegios entre nuestros encuestados.

Si acudimos a los resultados que obtienen los colegios en las pruebas del Icfes, podemos asociar esta sobrerrepresentación con mejores desempeños académicos, puesto que los colegios masculinos obtienen los mejores resultados, seguidos de los femeninos y, finalmente, de los mixtos. Entre 1981 y 1998 el porcentaje de colegios masculinos que obtenía resultados considerados “altos” en las categorías de rendimiento del Icfes pasó del 50% al 67%. Le seguían los

¹⁶ Datos del Icfes, cálculos del Observatorio de Coyuntura Socioeconómica (Arango, 2002).

colegios femeninos, de los que un 25% obtenía resultados altos en 1981, porcentaje que subió al 45% en 1998. El desempeño de los colegios mixtos aparecía muy por debajo —no hay que olvidar que son la mayoría de los colegios y bajo esta categoría se encubre una enorme heterogeneidad—: sólo el 11% de ellos obtenía resultados altos en 1981 y esto no mejoró en 1998¹⁷.

Lo anterior despierta inquietudes sobre el papel del desempeño matemático de las jóvenes y sobre las mayores posibilidades de desarrollo en esta área que los colegios femeninos pueden ofrecer a sus estudiantes. En efecto, estudios en varios países muestran que los ambientes escolares mixtos pueden no ser equitativos y que en ellos las profesoras y los profesores estimulan mucho más el desarrollo intelectual y científico de los varones, hecho que expresa implícitamente menores expectativas hacia el desempeño de las niñas en esas áreas (Duru-Bellat y Jarlegan, 2001; Estrada, 2001 y Rico de Alonso *et al.*, 2002).

El itinerario universitario

La tasa bruta de escolaridad utilizada en Colombia desde hace unos años muestra la relación entre los alumnos matriculados en el nivel superior y la población entre los 18 y los 24 años, pero este rango de edad ya no corresponde a la realidad, puesto que la población que culmina los estudios secundarios y aspira a ingresar a la universidad es cada vez más joven. En este sentido, en los últimos años más del 60% de la población admitida en la Universidad Nacional de Colombia es menor de 18 años (Oficina Nacional de Planeación, 2000). La edad de ingreso a la educación superior señala que el 76% de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas ingresa a más tardar a los 18 años, hecho que está asociado con su temprana graduación de bachillerato. Sólo el 5% ingresó a la educación superior después de los 21 años. La comparación por sexo muestra un porcentaje más alto de mujeres cuya edad de ingreso a la educación superior es inferior o igual a 18 años (89% de

¹⁷ Icfes, *Informe de tendencias de rendimiento del examen del Icfes, 1987-1991 y 1998*. Cálculos del Observatorio de Coyuntura Socioeconómica, Bogotá, CID, Universidad Nacional de Colombia.

las mujeres contra 71% de los varones). Muy pocos estudiantes ingresan a la educación superior inmediatamente después de graduarse de bachillerato. La mayoría lo hace entre uno y dos años después, mientras cerca del 17% ingresa a la educación superior entre dos y cinco años después de su salida del colegio. Las mujeres tienden a entrar más rápidamente que los varones, hecho que está asociado con el servicio militar que deben prestar los hombres. Así, el 93% de las mujeres y el 75% de los varones en ingeniería de sistemas ingresa a la universidad máximo dos años después de haberse graduado como bachiller. La mayor precocidad o regularidad de los itinerarios escolares de las mujeres con respecto a los varones (que observamos en la secundaria) se conserva en la universidad.

El tiempo promedio de permanencia en la universidad es de 5,9 años para un plan de estudios de 10 semestres. Las diferencias entre hombres y mujeres son menores y no se observan casos de interrupción prolongada de la carrera.

El desempeño académico, medido por la nota promedio obtenida a lo largo de la carrera, señala un rango que va de 3,2 a 4,2. El 14% de las mujeres y el 19% de los varones tienen un promedio inferior o igual a 3,5, el 75% de las mujeres y el 67% de los varones tienen el promedio entre 3,6 y 3,9, y el 11% de las mujeres y de los hombres tienen el promedio superior o igual a 4,0. Si bien las diferencias entre hombres y mujeres son menores, se observan resultados levemente superiores por parte de las mujeres. Otro indicador de una mayor "regularidad" escolar es la escogencia temprana de la carrera y la concentración en ésta: sólo el 13% de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas ha emprendido otros estudios superiores, con pocas variaciones por sexo. Los varones han realizado estudios técnicos o tecnológicos, mientras las mujeres han adelantado otros estudios profesionales en áreas como matemáticas, tecnología hidráulica, física, ingeniería eléctrica, filosofía, química, ingeniería química y sistemas. Algunos hombres se han graduado como tecnólogos en ingeniería hidroneumática, una mujer es maestra en bellas artes y tenemos un licenciado en química.

A partir de la información anterior, diferenciamos tres grupos entre las y los estudiantes, de acuerdo con el ca-

pital cultural de origen, que expresa las desigualdades en el origen social más relevantes para esta investigación. En el primer grupo, de *promoción*, ubicamos a las y los estudiantes cuyos padres y madres no superaron el nivel de estudios secundarios; en el segundo grupo, de *reproducción*, ubicamos a aquellas/os cuyos padres —los dos— realizaron estudios superiores, universitarios o técnicos, y, finalmente, establecimos un grupo intermedio, *mixto*, con las y los estudiantes cuyos padres o madres —uno sólo— tenía estudios superiores.

De este modo, las diferencias por sexo que encontramos a lo largo del análisis quedaron sintetizadas así: la proporción de mujeres en el grupo de mayor capital cultural de origen, el de promoción, duplica a la de los varones y sucede lo contrario con el grupo de menor capital cultural de origen. En el medio, en el grupo mixto, se encuentra una proporción similar e importante de estudiantes de ambos sexos.

Cuadro 7. Tipología de movilidad social en ingeniería de sistemas

Sexo	Grupo promoción	Grupo reproducción	Grupo mixto	Total
Mujeres	25	32	43	100
Hombres	44	17	39	100
Total	39	21	40	100

LAS Y LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

El origen social

Al igual que las y los estudiantes de ingeniería de sistemas, la mayoría de las y los estudiantes de sociología (72%) nació en Bogotá; el 16% nació en otras ciudades o municipios y el 11% en capitales de departamento (hay un porcentaje ligeramente superior de mujeres que nacieron en ciudades no capitales u otros municipios).

La familia de origen

El 45% de las y los jóvenes tiene padres que están casados, el 28% padres separados y en el 24% de los casos uno de los padres falleció. No se observan mayores diferencias por sexo. La mitad de las familias tiene dos o tres hijos, una de cada diez tiene un hijo único y 14% tiene más de seis hijos. Las mujeres provienen de familias más numerosas que las de los varones, hecho que puede estar relacionado con la mayor proporción de mujeres nacidas en ciudades no capitales o en otros municipios.

En sociología hay un porcentaje más alto de familias con dos o más hijos mayores de 18 años que en ingeniería: son el 83%, hecho que puede estar asociado con la mayor edad promedio de las y los estudiantes de sociología en relación con las y los de ingeniería de sistemas. El 65% de estas familias tiene un *índice de acceso a la educación superior* igual a uno, hecho que indica que todos los hijos y las hijas mayores de 18 años han cursado o están cursando estudios superiores. Esto significa, que para las dos terceras partes de los jóvenes, sus hermanos mayores de 18 años han tenido, como ellos, acceso a la educación superior, pero también significa que un tercio de las y los estudiantes tiene hermanos en edad de seguir estudios superiores que no han accedido a la universidad.

El capital educativo de los padres y las madres

El nivel educativo de los padres y las madres de las y los estudiantes de sociología es un poco más bajo que el de los padres y las madres de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas: el 34% de los padres tiene estudios universitarios, el 23% estudios de bachillerato y el 15% estudios técnicos, mientras que el 23% no supera el nivel de primaria.

Las mujeres tienen padres ligeramente más educados que los varones: el 38% de éstos tiene estudios universitarios y el 22% estudios técnicos, mientras que en el caso de los padres de los hombres los porcentajes respectivos son del 31% y del 9%.

En relación con las características educativas de la población en edad de trabajar, los padres y las madres de estos jóvenes constituyen un grupo más educado, aunque con menor ventaja que en el caso de los/as estudiantes de inge-

nería. En cuanto a las madres, sólo el 18% tiene estudios superiores, mientras que el 25% no supera el nivel de primaria. La mayoría de ellas tiene estudios secundarios (48%) y el 8% tiene estudios técnicos.

Al contrario de lo que ocurre con los padres, el nivel educativo de las madres muestra una mejor perspectiva en el caso de los varones: el 21% de éstas tiene estudios universitarios, en comparación con el 13% de las madres de las mujeres. Inversamente, el 27% de las madres de las mujeres y el 24% de las madres de los varones no supera la educación primaria. Para ambos sexos, la mayoría de las madres se ubica en niveles de secundaria, pero es más alto este porcentaje entre los varones (50% de los hombres contra 46% de las mujeres).

El área de formación de los padres de las mujeres y de los varones presenta algunas diferencias. En el caso de los hombres, los padres con estudios en economía, administración, contaduría y en ciencias sociales, derecho, ciencia política y afines representan el porcentaje más alto (5 casos). Le siguen los padres ingenieros, arquitectos y similares y los técnicos en industria. En cuanto a las mujeres, predominan los padres técnicos en industria y afines, seguidos por los educadores y por los economistas, administradores y similares.

En cuanto a las madres, en primer lugar hay que resaltar que hay una proporción mayor de madres activas entre las mujeres que entre los hombres (62% contra 53%). La formación profesional de las madres presenta una mayor afinidad con las ciencias sociales en el caso de las mujeres: tres tienen estudios en ciencias sociales, derecho y ciencia política, humanidades y ciencias religiosas o ciencias de la educación, y dos tienen estudios en economía, administración y afines. Para los varones, tres madres son formadas en ciencias de la educación, dos en humanidades y ciencias religiosas y una en economía, administración y afines.

Cuadro 8. Familia de origen y capital educativo

	Sociología	
	Hombres	Mujeres
Padres casados	40	51
Padres separados	29	27
Índice acceso ES	67	62
Padres con ESU*	31	38
Padres con EST	9	22
Padres con sólo EP	26	19
Madres con ESU	21	13
Madres con EST	5	11
Madres con sólo EP	24	27
Madres activas	53	62

* ESU=educación superior universitaria, EP=educación primaria, EST=educación superior técnica.

El capital económico de la familia de origen

Tal como ocurrió con las y los estudiantes de ingeniería de sistemas, la posición socioeconómica de los padres señala un porcentaje relativamente elevado de padres pensionados (24%). El 45% de los padres de las sociólogas y los sociólogos, incluyendo a los pensionados, son o fueron asalariados. El 33% se divide entre comerciantes, transportadores, microempresarios y productores agrícolas. Sólo el 7% son profesionales independientes, el 5% técnicos o mecánicos y el 3% están desempleados.

Las y los estudiantes de sociología tienen un porcentaje más alto de madres activas que sus compañeros y compañeras de ingeniería: el 28% son comerciantes, productoras agrícolas y otros; el 26% son o han sido asalariadas (educadoras, empleadas administrativas o funcionarias) y sólo hay una profesional independiente y una desempleada. Entre las mujeres hay una mayor proporción de padres docentes, transportadores y técnicos, mientras que entre los varones son más numerosos los padres comerciantes. En relación con las madres ocurre lo contrario: las mujeres tienen una proporción más alta de madres comerciantes y empleadas

administrativas, y los varones, de madres docentes y pensionadas. Esto último está relacionado con el mayor nivel educativo de las madres de los varones.

Al igual que en ingeniería de sistemas, un número mayor de estudiantes respondió a la pregunta sobre el estrato de la vivienda de la madre: el 60% vive en estrato tres, 16% en estrato cuatro y 15% en estrato dos. En sociología encontramos casos de estrato seis (un padre y dos madres) y casos de vivienda rural (dos padres y una madre).

Cuadro 9. Familia de origen y capital económico

	Sociología	
	Hombres	Mujeres
Vivienda madre estrato 3	58	63
Vivienda madre estrato 4 ó 5	24	20
Vivienda madre estrato 2 ó 1	18	14
Padre asalariado*	45	45
Padre independiente y otros	51	48
Madre asalariada	31	17
Madre independiente y otros	16	44
Alguna propiedad**	86	81

* Incluye pensionados.

** Casa, apartamento, carro, negocio, vehículo o finca.

En comparación con los estudiantes de ingeniería de sistemas, en sociología es menor la proporción de varones con madres que viven en los estratos más bajos, e, inversamente, hay un porcentaje superior de hombres con madres que residen en los estratos superiores. Es decir, el perfil económico de las familias de origen de los varones es más ventajoso en el caso de los estudiantes de sociología. En cambio, el perfil económico de las estudiantes de sociología es menos bueno que el de sus compañeras de ingeniería de sistemas. Los datos sobre propiedades de la familia muestran que, al igual que en ingeniería de sistemas, más del 80% posee algún tipo de propiedad (fundamentalmente vivienda). El au-

tomóvil viene en segundo lugar y corresponde a la mitad de los padres en sociología.

La trayectoria escolar

La educación secundaria

Los datos nos permiten señalar algunos contrastes importantes entre las y los estudiantes de las dos carreras: la edad en el momento de la encuesta muestra que las y los estudiantes de sociología son un poco mayores que sus compañeros y compañeras de ingeniería de sistemas —el promedio de edad en el momento de la encuesta era de 25 años en sociología y de 24 en ingeniería de sistemas—, a pesar de que el plan de estudios en sociología tiene un año menos de duración. En sociología el promedio de edad de los varones es dos años más alto que el de las mujeres (26 años para los hombres contra 24 años para las mujeres) y resalta especialmente el alto porcentaje de varones mayores de 28 años.

Cuadro 10. Edad en el momento de la encuesta

	Sociología		
	Hombres (53%)	Mujeres (47%)	Total
Menos de 21 años	12	19	15
De 22 a 24 años	43	59.5	51
De 25 a 27 años	17	8	13
Más de 28 años	28	13.5	21
Promedio	26 años	24 años	25 años

El 61% de los varones y el 72% de las mujeres en sociología finalizaron su educación secundaria a los 17 años (en menor proporción que las y los estudiantes de ingeniería de sistemas). Uno de cada diez varones se graduó como bachiller después de los 20 años. Las mujeres presentan mayor estabilidad que los varones, ya que el 78% permaneció en el mismo plantel a lo largo de sus estudios de bachillerato, mientras que esto sólo le ocurrió al 50% de los varones.

Cuadro 11. Edad de graduación del colegio

	Sociología	
	Mujeres	Hombres
Menos de 17 años	72	61
Entre 18 y 19 años	22	29
20 años y más	6	10
Total	100	100

En sociología el 70% de las mujeres y el 83% de los varones terminaron su bachillerato en un colegio de Bogotá. El 45% se graduó en colegios públicos y el resto en colegios privados. La alta participación de los colegios privados en sociología corresponde, a grandes rasgos, a la procedencia de los estudiantes de la Universidad Nacional. Según las estadísticas oficiales de la institución, en los cuatro periodos de admisión (de 1999 y de 2000), en promedio el 50% de los estudiantes admitidos provino de colegios privados y el 50% restante se reparte entre colegios nacionales (18%), departamentales (10%), distritales (8%), municipales (5%) y cooperativos (2%) (el 7% restante no informó su procedencia) (Oficina Nacional de Planeación, 2000).

Como ocurre con las y los estudiantes de ingeniería de sistemas, en su mayoría las y los estudiantes de sociología obtuvieron el bachillerato académico (71%), pero se observan algunas diferencias por sexo: las mujeres se graduaron en mayor proporción que los hombres en bachilleratos académicos (76% de las mujeres contra 67% de los hombres), 12% de los muchachos obtuvo el bachillerato técnico y 13% de las mujeres el bachillerato comercial. Dos hombres y dos mujeres (5%) validaron el bachillerato. También se encuentra una alta presencia de egresadas y egresados de colegios no mixtos, aunque menor que entre las y los estudiantes de ingeniería de sistemas: una de cada dos mujeres estudió en colegios femeninos y uno de cada cuatro varones lo hizo en colegios masculinos. El 29% de los varones y el 24% de las mujeres estudiaron en colegios religiosos.

Cuadro 12. Características del colegio

	Sociología	
	Mujeres	Hombres
Sector del colegio		
Público	45	45
Privado	55	55
Carácter del colegio		
Académico	76	67
Técnico		12
Comercial	13	5
Validación	5	5
Mixto-no mixto		
Femenino	49	
Masculino		23
Mixto	43	62
Laico o religioso		
Religioso	24	29
Laico	62	50

El itinerario universitario

La edad de ingreso a la educación superior de las y los estudiantes encuestados corrobora las diferencias que habíamos señalado en las trayectorias escolares en las dos carreras: sólo el 52% de los estudiantes de sociología ingresó a la universidad máximo a los 18 años, hecho que está asociado con su graduación de bachillerato comparativamente más tardía. Se encontró, además, que el 18% ingresó a la educación superior después de los 21 años. La comparación por sexo muestra un porcentaje más alto de mujeres que de hombres cuya edad de ingreso a la educación superior es inferior o igual a 18 años (62% contra 43%), e, inversamente, una proporción superior de varones que ingresa después de los 21 años (26% de los hombres contra 8% de las mujeres). Sólo el 4% de las y los estudiantes ingresa a la universidad inmediatamente después de graduarse. Como

sucede en ingeniería de sistemas, cerca del 70% lo hace entre uno y dos años después y las mujeres tienden a entrar más rápido que los varones. El 84% de las mujeres ingresa a la universidad máximo dos años después de haberse graduado como bachiller, mientras que eso ocurre para el 66% de los muchachos. Es claro que las y los estudiantes de sociología tardan más en terminar sus estudios que las y los estudiantes de ingeniería de sistemas, pero se observa una mayor regularidad entre las mujeres. Aunque la duración prevista de la carrera es de ocho semestres, el tiempo entre el inicio y la terminación del plan de estudios es en promedio de cinco años; y entre la terminación del plan de estudios y el grado se emplea un promedio de tres a cuatro años, dando como resultado que el tiempo total promedio en la carrera es de ocho a nueve años, desde el ingreso hasta la graduación (Departamento de Sociología, 2002). Entre los encuestados hay casos, todos varones, con más de 10 años de permanencia en la Universidad Nacional.

En cuanto al desempeño académico, el promedio de la nota obtenida a lo largo de la carrera oscila entre 3,0 y 4,5. El 16% de las mujeres y el 14% de los varones tiene un promedio inferior o igual a 3,5, el 46% de las mujeres y el 48% de los varones tienen un promedio entre 3,6 y 3,9 y el 32% de las mujeres y el 36% de los varones tienen un promedio superior o igual a 4,0. Aunque las diferencias por sexo no son mayores, los varones obtienen resultados ligeramente superiores.

Las y los estudiantes de sociología que han adelantado otros estudios superiores son más numerosos que los de ingeniería de sistemas, ya que representan el 34% del total; el porcentaje de varones es un poco más alto que el de mujeres (38% de los hombres contra 30% de las mujeres). Las carreras o estudios adelantados después de su grado de bachillerato señalan una mayor variedad en el caso de sociología: tres estudiantes ingresaron a la Universidad Nacional por carreras distintas a sociología (antropología, biología y arquitectura). Entre las áreas que mencionan se encuentran diversas ingenierías, matemáticas, economía, filosofía, periodismo, comunicación social, derecho, ciencia política, administración policial, medicina y técnica industrial. Entre los títulos obtenidos se encuentran periodismo, licenciatu-

ra en ciencias sociales, técnico en sistemas, auxiliar contable, soldador, mecánico automotriz, entre otros.

Cuadro 13. Tipología de movilidad social en sociología

Sexo	Grupo promoción	Grupo reproducción	Grupo mixto	Total
Mujeres	34	17	49	100
Hombres	52,5	17,5	30	100
Total	44	17	39	100

En relación con la tipología de movilidad social que elaboramos, vemos que el grupo “reproducción” es pequeño en sociología: sólo el 17% del total proviene de hogares donde el padre y la madre tienen estudios superiores. Este porcentaje es igual al que encontramos entre los hombres estudiantes de ingeniería de sistemas, lo que destaca aún más las particularidades de las mujeres que estudian esa carrera. Por otra parte, la proporción de muchachos estudiantes de sociología que proviene de hogares donde ni el padre ni la madre tuvieron acceso a estudios superiores es más alto que el de sus compañeras mujeres, pero también es superior al de los varones estudiantes de ingeniería de sistemas (un poco más de la mitad de los estudiantes varones se ubica allí). En contraste, prácticamente la mitad de las mujeres que estudian sociología se sitúa en el grupo medio o mixto.

SIGNIFICADO DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y PROYECTO DE VIDA

LAS Y LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS

Las entrevistas individuales a un número seleccionado de las y los estudiantes permiten acercarse a las percepciones sobre el acceso a la Universidad Nacional de ellos y de sus familias. El ingreso a la Universidad Nacional tiene significa-

dos diversos que no se derivan mecánicamente de su posición social de origen, pero que se relaciona indudablemente con ésta. La sobreselección social y escolar de las mujeres se hace evidente a través de sus relatos. Las siguientes son las principales características de los 16 entrevistados en ingeniería de sistemas¹⁸. Los análisis que presento a continuación provienen de la información recogida en las entrevistas en profundidad a una muestra de 32 estudiantes. Esta muestra resultó de una selección de encuestados/as que llenaran las siguientes cuotas: 16 estudiantes de sociología y 16 de ingeniería de sistemas; 8 mujeres y 8 hombres en cada una: 3 del grupo “promoción”, 3 del grupo “mixto” y 2 del grupo “reproducción”.

Grupo “promoción” de ingeniería de sistemas

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Alex	23	Bachillerato incompleto	Bachillerato incompleto	Privado, académico y mixto
Roberto	21	Primaria incompleta	Bachillerato incompleto	Público, técnico y mixto
Ismael	23	Bachiller	Bachiller	Privado, académico, religioso y masculino
Sofía	23	Primaria incompleta	Secundaria incompleta	Público, académico y mixto
Elisa	22	Bachiller	Primaria incompleta	Semioficial, técnico, religioso y femenino
Elsa	25	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Público, mixto y académico

¹⁸ Los nombres son ficticios.

Grupo “mixto” de ingeniería de sistemas

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Lucía	23	Ingeniero civil	Bachiller	Privado, académico y mixto
Rosario	23	Secundaria incompleta	Educadora	Privado, académico y mixto
Diana	24	Técnico	Bachiller	Privado, académico, mixto y religioso
Mauricio	21	Educador	Bachiller	Privado, académico y mixto
Fernando	22	Administrador de empresas	Secundaria incompleta	Público, técnico y mixto
Alberto	23	Técnico en máquinas-herramientas	Secundaria incompleta	Público, masculino y técnico

Grupo “reproducción” de ingeniería de sistemas

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Johana	21	Ingeniero eléctrico	Educadora	Privado, académico, religioso y femenino
Helena	23	Educador	Educadora	Privado, académico, religioso y femenino
José	23	Ingeniero electrónico	Socióloga	Público, académico y mixto
Julián	22	Biólogo	Educadora	Público, académico, técnico y mixto

El significado del ingreso a la universidad

“Les cambió la vida”

En un primer grupo, por la afinidad en sus experiencias y reflexiones y su ubicación social menos favorable, incluí a Elsa y Mauricio, que ingresaron a la Universidad Nacional gracias a la política de vinculación de jóvenes de municipios

pobres (la primera está en el grupo *promoción* y el segundo en el *mixto*), y a Elisa y Roberto del grupo *promoción*.

Elsa y Mauricio provienen de Nariño, de distintos municipios, y coinciden en señalar que “la llegada” del formulario de inscripción y su posterior admisión a la Universidad Nacional “les cambió la vida”. Para Elsa, esto significó “que sí había futuro”. Mauricio dice que pudo estudiar en la Nacional porque se ganó un formulario; de lo contrario se hubiera quedado en su tierra trabajando, como la mayoría de sus compañeros, o hubiera ingresado a la policía, como quería inicialmente.

Elisa, por su parte, tuvo aspiraciones que estaban por encima de las de su familia: sus padres no esperaban que estudiara en la universidad y no la apoyaron mucho en ese empeño. Hoy, cuando está a punto de terminar, sus padres están orgullosos, pero nunca se lo han expresado directamente. Ella se costeó inicialmente sus estudios y después obtuvo un préstamo-beca en la Universidad Nacional:

Para mí fue difícil, porque yo siempre he querido lo más alto, mientras que para mi mamá no era así. Cuando yo entré, ella dijo: “¡ay!, qué va a entrar a la universidad, eso es para ricos”. Desde que entré yo me la pago. Yo me pagué los dos primeros semestres. Después de eso me tocó pedir el préstamo. Mi papá no me pasa. [...] No me han ayudado, pero como sea he conseguido. Económicamente no me apoyan, y al comienzo no fue que me dieran mucho apoyo moral, o sea, ellos consideraban que como uno era del sur entonces debía quedarse como empleado y no más (Elisa).

En cuanto a Roberto, sus papás “no tienen estudio”, y por eso siempre pensaron que el estudio era para su hijo. Los dos lo han apoyado mucho, pero especialmente su mamá luchó porque él fuera profesional. El papá de Roberto tiene una microempresa de construcción y quería que Roberto estudiara algo que se pudiera aplicar a la microempresa, por eso le hubiera gustado que se centrara más en el área de ingeniería mecánica, en la maquinaria. Los papás pensaban en algo práctico, que tuviera salida en el mercado laboral:

De todas formas algo tenía que hacer, según ellos algo práctico y que estuviera bien posicionado en el mercado laboral. Me

imagino que ellos también se preocupan porque uno quede bien respaldado económicamente en el futuro (Roberto).

La mayoría de los padres ha apoyado económicamente a sus hijos a lo largo de la carrera, pero muchos estudiantes han conseguido préstamos-beca en la universidad o han tenido que trabajar. Roberto es la excepción en este grupo, y es consciente de que ha podido hacer lo que quiere gracias a que sus padres le han dado prioridad a sus necesidades o deseos. Piensa que a veces ha tendido a abusar:

Siempre ha sido prioridad lo que yo quiera hacer o lo que yo tenga que hacer. A veces uno también se pasa. [...] Conocen mi genio, y si yo no tengo o entiendo bien las cosas, me pongo de mal genio, entonces ellos hacen lo máximo para que yo lo tenga. Desde el colegio me apoyan económicamente, hasta mis compañeros me lo han dicho. Para qué, pero sí, [...] yo hago lo que quiero, o sea, desde que yo me gradué del colegio mantengo mis cosas solo (Roberto).

En alguna medida, todos ellos se sienten en deuda con sus familias y quieren devolverles el apoyo que les dieron, incluso Elisa, que les agradece a sus padres el esfuerzo que hicieron por ella, aunque no hubieran creído mucho en el proyecto educativo. A Roberto le gustaría mucho que sus papás pudieran dejar de trabajar, le gustaría conseguir trabajo y que ellos pudieran descansar. También le gustaría llevarlos a pasear, porque ellos no conocen “ni siquiera Cartagena”:

Por mí, después de trabajar, que ellos no trabajen. Me imagino que es otra utopía completa. De pronto cuando uno consiga trabajo ellos podrán descansar o se podrán sentir más liberados de la carga que uno les está dando. Pero eso es lo que todo el mundo puede decir, o sea, todo el mundo tiene a sus padres también. Todo tiene su trabajo, eso también debe ser la gracia de la vida, conseguir las cosas (Roberto).

En un segundo grupo, con mayor capital cultural, tenemos a Alex y Sofía del grupo *promoción*, a Diana, Fernando y Alberto del grupo *mixto* y a Helena y Julián del grupo *reproducción*. Son jóvenes en cuyas familias había una mayor disposición hacia la educación superior, pero sin la sol-

vencia que poseen los que seleccionamos en el grupo más favorecido. En estas familias hay otros profesionales y en muchos casos vínculos previos directos con la Universidad Nacional.

La universidad pública era la única opción

El padre de Alex trabajaba en la Universidad Nacional. Alex estudió en el colegio de la universidad y cuenta cómo en su familia todos se alegraron mucho cuando resultó seleccionado en el examen de admisión. Siempre lo apoyaron económicamente y no necesitó trabajar cuando su papá se fue de la casa, pues siguió ayudándolo con el estudio. Para su familia ha sido muy importante que los hijos sean profesionales.

A pesar de salir de un colegio técnico, Alberto tenía claro que quería hacer estudios superiores, y el apoyo de sus papás fue fundamental. Las únicas opciones eran universidades públicas como la Nacional o la Distrital. El papá de Alberto hacía mantenimiento a los equipos de odontología de la Universidad Nacional, y Alberto lo había acompañado alguna vez. Alberto tenía muchas expectativas frente a la Nacional, expectativas que se cumplieron a cabalidad. Él piensa que es la mejor universidad del país, no sólo por la formación profesional, sino por la formación como persona:

Básicamente, me tocó presentarme a las dos públicas, la Nacional y la Distrital, o sea, ésas eran mis primeras opciones, y las otras eran las que menos cobrarán. O sea, ni modo de pensar en Los Andes, ni modo de pensar en la Javeriana, [...] pues estuve tanteando en todas, pero es que pagar una carrera en una universidad de un nivel alto, privado, era medio difícil para nosotros. [...] A la Distrital, gracias a Dios, como tenía un buen Icfes, pasé, y aquí en la Nacional ya llegué tranquilo, porque sabía que tenía una universidad por lo menos. Entonces pude presentar mi examen con más calma, sin el afán de que si no paso aquí no estudio. Y ya, pues a mí me salió (Alberto).

Para su papá significó mucho el grado de Alberto y el hecho de que siguiera estudiando. Fue el primer hijo en terminar una carrera universitaria:

Entonces ven como ese afán mío por seguir subiendo y subiendo, y en cierta manera ellos se sienten orgullosos de haber formado

a alguien así, porque las bases son de ellos, ¿no? Como que ese amor por el estudio también tiene que venir de la casa de alguna manera, esa preocupación de “bueno, ¿qué hubo? ¿Cómo va? ¿Ya hizo las tareas? Bueno, ¿cómo va en el colegio?”. Para ellos significó muchísimo, y creo que es uno de los momentos más felices que yo pude haberles dado (Alberto).

En el caso de Diana, su mamá inicialmente no quería que ella entrara a la Nacional, y le disgustó que no hubiera pasado en la Universidad de los Andes. Diana piensa que afortunadamente no pasó en los Andes, pues le hubiera tocado cambiarse de universidad por los costos. Su mamá no quería que ella entrara a la Nacional “por las piedras y eso...”. Pero luego la familia la apoyó. Ella es la única de la familia que estudió ingeniería. Su mamá no es profesional, sus padres están separados y su papá es administrador. Las dos hermanas mayores de Diana ya se casaron y las dos hicieron estudios superiores: una es psicóloga y la otra, administradora de empresas.

La madre y la tía de Fernando han hecho un esfuerzo grande para que él estudie sin necesidad de trabajar durante la carrera, y esperan que se gradúe pronto y empiece a ayudar con los gastos de la casa:

Se avecina una urgencia económica, porque ahorita nos vamos a cambiar de casa: antes estábamos en arriendo. Ahora nos metimos en una casa, entonces eso acarrea una serie de gastos tremendos, y pues entonces ahí están poniendo las expectativas en mí. “Ya ahorita se va a graduar, ahora nos puede empezar a ayudar con la casa”. Pues sí, yo quiero hacerlo, y siento la necesidad de hacerlo, porque va a ser un bien para mí y para toda mi familia (Fernando).

La Universidad Nacional: de las buenas, la más económica

Finalmente, tenemos el grupo más solvente, en el que se encuentran Ismael, José, Lucía, Johana y Rosario. En sus familias el ingreso de sus hijos/as a la universidad era algo evidente; en algunas, incluso, el ingreso a la Nacional se presenta como una “tradicción familiar” (generalmente hay varios ingenieros en la familia, en dos casos se trata del padre). La Universidad Nacional aparece como una buena

opción entre otras alternativas de universidades privadas prestigiosas.

Ismael fue ubicado en el grupo *promoción*, puesto que si bien ninguno de sus padres tiene estudios universitarios, algunos aspectos fundamentales de sus condiciones familiares lo diferencian de los de su grupo. Aunque no ingresaron a la universidad, padre y madre son bachilleres y tienen una buena situación económica (son dueños de una fábrica de calzado). Sus hermanos mayores estudian en universidades privadas: Ismael y su hermano gemelo fueron los primeros que pasaron a la Universidad Nacional, hecho que representó un orgullo grande para sus padres, especialmente para el papá, que siempre soñó con que todos sus hijos fueran ingenieros. En la familia hay tios profesionales y artistas y han tenido una cultura política de izquierda.

En once me presenté. Me decidí por sistemas. Presenté el Icfes, me fue superbien: saqué 370 (en esa época era sobre 400), y ya con ese puntaje en la Javeriana me dijeron que me aceptaban de una, sin entrevista ni nada, incluso en Los Andes también me dijeron que me aceptaban. Pero bueno, yo dije “ vamos a esperar a ver qué”. Me presenté a la Nacional y se me hizo muy complicado el examen, y pensaba que no iba a pasar. Pero pasamos. Pasamos mi hermano, pasé yo y pasó el amigo que le comenté. Para mi papá eso fue una felicidad muy grande. Él nos dice que fue la felicidad más grande que ha tenido: ver que íbamos a pasar, incluso porque económicamente también es difícil pagar una universidad privada. Mis hermanos están en la universidad, porque somos cinco en la casa. El mayor no es hijo de mi mamá, es hijo solamente de mi papá, pero él vivió con nosotros siempre. Ellos ya estaban en la universidad, y seguíamos mi hermano y yo. Entonces el costo de cuatro universidades es muy distinto (Ismael).

En todas estas familias había relaciones cercanas con la Universidad Nacional: el padre de José es docente allí y José estudió en el colegio de la universidad. En las familias de Johana y de Lucía estudiar en la Nacional era una “tradicción familiar”. El padre de Johana es ingeniero eléctrico y el de Lucía es ingeniero civil. En la familia de Johana había muchos ingenieros eléctricos. A ella también le interesaban las ingenierías, pues había sido muy buena en física y en matemáticas en el colegio. También era tradición en

su casa estudiar en la Universidad Nacional. Ella quiso innovar y decidió estudiar algo distinto a ingeniería eléctrica. Escogió la Nacional por razones de calidad y económicas. También quiere empezar a liberar a su familia de la carga que ella ha representado.

Rosario tiene muchos ingenieros en su familia: tiene cinco tios ingenieros por el lado de su mamá y ella siempre fue “la niña pila”. A los dos meses de entrar a la Nacional, sus tios le compraron un computador. Su mamá y su hermana también la han apoyado mucho. Su papá no vive con ellas, nunca han vivido con él. Él está muy orgulloso de ella, pero no juega ningún papel importante en su vida. En la familia de su papá no hay ingenieros como en la de su mamá, entonces él siente mucho respeto por eso, y tiene un alto concepto de su hija ingeniera:

Mi papito, no, nada, pues es que nunca vivimos con él. Él está como allá. Él a veces me consigue cositas que hacer, “que le tengo un trabajito”, o no sé que, entonces me está presionando para que le pase una hoja de vida. Pero no tengo ganas, por lo que te digo. Aquí me siento bien, y me parece que mientras no me gradúe, aquí estoy bien. Ya cuando me gradúe, empezaré a mirar. Pero no, él no, o sea, no, como un cerito, casi no. [...] Está orgulloso de que sea tan juiciosa, tan inteligente, o sea, él me tiene en un concepto muy halagador, porque sí, o sea, mientras en la casa de mi mamá hay ingenieros y todo, en la casa de mi papá no. Entonces, o sea, tengo una prima que es monja y, o sea, nada que ver. Entonces ser una ingeniera de la Nacional se mira con respeto, entonces por ese lado me hace sentir muy bien (Rosario).

El proyecto de vida de las y los jóvenes versus el de los padres

Podemos decir que los proyectos de la mayoría de las y los jóvenes en ingeniería de sistemas —en términos de inserción social e ideal de familia— se inscriben dentro de opciones convencionales de ascenso social: se busca subir en la escala social, y para ello se acepta la idea dominante de que la educación y una familia integrada son requisitos fundamentales, idea que se asocia con el mejoramiento de las condiciones económicas. Los cambios con respecto a las

familias de origen se relacionan fundamentalmente con el desarrollo de nuevas aspiraciones en términos de ascenso social —“querer progresar”— y del lugar que ocupa la educación en estos proyectos. La posibilidad de viajar al exterior o seguir estudios de postgrado y el momento —más o menos lejano— en que dichas aspiraciones pueden hacerse realidad marcan diferencias importantes en las expectativas subjetivas de las y los jóvenes. Tiende a operar el acomodamiento de las expectativas subjetivas a las posibilidades objetivas del que habla Bourdieu.

A nivel laboral, podemos diferenciar tres tipos de aspiraciones: ser empresarios/as, hacer carrera en grandes empresas y ser profesor/a universitario/a. Es interesante destacar el compromiso social y los propósitos altruistas que manifiestan algunas de las mujeres.

Responderle a los padres

Las y los jóvenes de origen menos favorecido se encuentran más atados al proyecto de sus familias. Antes de individualizar sus propias aspiraciones y proyectos, sienten el deber de retribuir el apoyo que han recibido y de contribuir a mejorar la situación económica de sus padres y hermanos. Para la mayoría está presente con relativa urgencia la necesidad de trabajar, para liberar a sus familias de la carga que representan o para colaborar en los proyectos familiares de mejoramiento del nivel de vida. Una de las grandes diferencias entre ellos surge de la experiencia laboral previa. En este grupo, los que no han tenido empleos fuera de la universidad manifiestan bastante incertidumbre frente a la posibilidad de conseguir el trabajo al que aspiran. Esto puede estar asociado con su falta de “capital social”, es decir, de relaciones personales en el mundo del trabajo y las empresas. Por ejemplo, Elisa tiene grandes planes como empresaria, pero sabe que no podrá hacer nada si no consigue un capital. Para eso tiene que trabajar antes en empresas y cree que va a ser difícil:

Es difícil, porque de todos modos antes de tener la empresa uno tiene que tener un capital para empezar. Uno va a tener que salir y buscar trabajo, y en este campo va a ser difícil, porque acá uno siempre mira que los clasificados dicen “graduado y con dos años de experiencia”, y quieren que se cumplan las dos co-

sas. Es difícil salir y buscar trabajo, y además que me va a tocar, porque yo tengo lo del préstamo. Tengo que buscar trabajo rápido, como sea, así sea un trabajo que no tenga que ver con la carrera. Lo importante es que pueda pagar lo del préstamo y que pueda colocar la empresa, porque después de que coloque la empresa, eso ya es poder personal (Elisa).

Roberto tiene temor de no lograr responder a sus propias expectativas y a las de sus padres. Él espera mucho de sí mismo y piensa que sus padres también. Le da un poco de angustia pensar que tal vez las cosas no se den como él quiere. “Como todo el mundo”, él sueña con independizarse, con tener carro y apartamento, tener su propio dinero, pero las cosas toman tiempo y trabajo:

Yo pienso que deben esperar mucho de mí. Es más, yo espero mucho de mí, y hay veces me da miedo no cumplirlo. Que no se le cumplan a uno las cosas de inmediato debe dar duro. Tocaré esperar a ver qué, [...] pues yo creo que todos soñamos también con eso, todo el mundo, yo también, no sé, tener carro y apartamento, no sé cuanta plata. Pero no, eso no, cercano no lo veo. Todo tiene su proceso, pero es como el ideal, de todas formas (Roberto).

Roberto también sueña, como Elisa, con tener su propia empresa. Él es hijo de un microempresario y aprecia lo que su padre ha logrado, a pesar de no tener mucha educación. Su ideal es tener una empresa de *software* o de electrónica. Le gustaría gerenciar, que las cosas sean suyas, “ir a los mercados”, conocer más gente, poder aplicar lo que aprendió. La expectativa de su padre, de que la carrera de su hijo sirviera en su microempresa, no se ha cumplido, ya que sus padres no entienden para qué sirve el computador ni cómo una máquina tan pequeña puede costar más que una máquina-herramienta:

Él no ha estudiado y tiene una empresa de construcción, entonces él no le ve la utilidad. La vez que compré el computador, yo fui el que me endeudé. Ellos dijeron que si me podían ayudar, me daban para el computador. Ellos me han ayudado a pagar, pero de igual forma, cuando miran un aparato, digámoslo así, tan pequeño y que vale más que la máquina de herramienta, dicen “¿y qué hace?” “No mami, gastar luz y teléfono cuando me conecto a *Internet*” (Roberto).

Mauricio no tuvo que trabajar durante su carrera. Su papá le daba lo necesario, pero recientemente tuvo que trabajar, y le ha gustado mucho. Le gusta aprender y ganar su plata. El trabajo le ha hecho descuidar un poco el estudio, pero espera iniciar la tesis el siguiente semestre y graduarse. Espera que el trabajo le alcance para todo, pues para algo debe servirle “haberse matado” estudiando. Ahora que va a terminar, ha pensado volver a Nariño, pero cree que no tiene mucho futuro allá en su profesión:

He estado pensando en devolverme a Nariño. Pero pensando bien las cosas no, no hay mucho futuro para nosotros por allá, o sea, sería estancarse. No hay posibilidades de actualizar o estar a la vanguardia de la tecnología. Eso cambia prácticamente todos los días. Entonces, por ese lado, si me tocaría quedarme por acá (Mauricio).

Aportarle al país

El sueño de Elisa tiene un componente altruista en consonancia con las dificultades que encuentran las y los estudiantes de ingeniería de sistemas para vincularse al mercado de trabajo de su profesión durante sus estudios:

Mi ideal es mi empresa, que sea algo grande, que sea una empresa grande y que a partir de esa empresa se creen otras. En esas empresas se podría contratar gente de acá, darles la posibilidad de que puedan aplicar eso en otro ámbito. Me gustaría mucho dar trabajo a la gente de acá (Elisa).

Julián y Helena, del grupo *mixto*, tienen sueños empresariales un poco lejanos, pues apenas empiezan a trabajar y sienten que es difícil. A Helena también le gustaría poder aportarle al país. Piensa que se necesita mucha tecnología para la mediana y pequeña empresa. Le gustaría aportar en ese campo, ayudar a planear y a crear empleo. Se imagina teniendo “una empresita” en el futuro, viviendo en Colombia, con todos los problemas. Pero, mientras tanto, quiere viajar, aprender más cosas:

A mí me gustaría muchísimo aportarle al país. Ahora la situación está complicada, pero me gustaría hacer lo posible mientras tanto, mientras yo aprendo lo que se le puede aportar al país. Me

gustaría algún día viajar, aprender más cosas, ver cómo hacen las cosas en otras partes y ver cómo se pueden aplicar aquí. Pero es un objetivo. Si yo algún día me voy, es a aprender, no más. Sí, porque el país es lo único que uno tiene, y si uno le puede ayudar con tecnología, chévere para que pueda progresar. Yo creo que se puede (Helena).

La educación como valor

Cuando las y los entrevistados del primer grupo piensan en la familia que quisieran formar en el futuro, además de la aspiración a tener mejores condiciones materiales de vida, se destaca un elemento fundamental: la relación con la educación. Muchos de ellos/as le dan especial importancia a este aspecto. Para Elsa y para Roberto la educación, y en particular el acceso a la universidad, representa cambios en la forma de ser y de relacionarse dentro de la misma familia. Para los dos, la educación “abre la mente” y permite superar o transformar aspectos negativos en las relaciones familiares que conocieron. Para Elsa y su esposo, que es también de origen rural, la familia es muy importante. Ellos han tratado de constituir una familia distinta, fomentando la confianza en la relación con su hija y dándole importancia a la educación:

En la familia que nosotros estamos formando la educación es fundamental, al igual que la confianza de la niña, que ya tiene cinco años. Que ella nos cuente todo, nos diga, que ella opine, que ella decida. Eso le hemos dado (Elsa).

Uno de los motivos por los que Roberto sigue estudiando es que no quiere repetir algunas cosas de su padre, como el hecho de que tomaba mucho en algunas épocas y “le daba mala vida” a su mamá. Él piensa que la educación ayuda a “abrir más la mente”. Por su parte, Elisa quiere suplir muchas carencias que tuvo en su casa. Imagina su vida futura definitivamente distinta a la de sus padres: ellos no aspiran a mejorar, sino que creen que “uno tiene que quedarse ahí”, no “mirar hacia arriba”. Elisa quiere que sus hijos sean desde pequeños muy competitivos, inculcárselo a través del deporte, que puedan “probarse a sí mismos”. Su familia no ha sido muy estable. Su padre no vive con ellas, pues tie-

ne otra familia. Ella quiere una familia más estable y con sentido de superación.

Seguir estudiando, viajar...

En el segundo grupo, casi todos los y las jóvenes tienen proyectos de largo plazo, sueños o ideales que perciben como relativamente posibles. Algunos de ellos son continuar sus estudios y viajar al exterior a estudiar, a trabajar o a vivir. Pero el futuro laboral inmediato es incierto para la mayoría, aun entre los que estaban empleados en el momento de la entrevista. Para todos, encontrar un buen trabajo es requisito necesario para poder enfocar otras posibilidades de estudio o de creación de empresa. Salir del país también puede ser una alternativa, en caso de que las opciones de trabajo no resulten buenas en Colombia.

Sofía está vinculada hace tiempo a un trabajo relativamente estable. Eso le da una base para pensar en estudiar lo antes posible. No quiere dejar pasar mucho tiempo antes de ponerse a hacer una maestría. Pero ante todo le gustaría viajar, estudiar un tiempo en el exterior y conocer otras culturas. Para Sofía graduarse es muy importante, pues ha luchado mucho por eso: ya lleva siete años en la universidad. Para su familia también es muy importante, porque ella sería la primera graduada de la universidad. Ella se siente con responsabilidad hacia sus hermanas/os. Quiere que ellos también puedan estudiar, hecho que requiere que consigan trabajo para pagarse los estudios:

De pronto por la niña, lograr conseguirle un trabajo, para que empiece a estudiar, darle esa oportunidad. Ya después que ella se las arregle como pueda, pero sí darle el trabajo, conseguirle el trabajo o poder conseguirle un cupo en la universidad, de pronto con mis jefes. [...] Y con mi hermano, hablarle y decirle, porque él trabaja, ya tiene los medios. Cuando yo estudiaba, en los pueblitos cercanos no había ningún instituto ni nada de eso para estudiar, sólo era aquí lo más cercano. Pero ya en Tocancipá, en Chocontá, pueblos cercanos, sí hay universidades dictando programas (Sofía).

Alex quiere poder ascender en una buena empresa, y por eso espera estudiar y complementar su formación para competir en el mercado laboral con los egresados de la Universidad de los Andes:

Lo que hace uno casi siempre, si quiere complementarse, es salir y hacer un estudio, una especialización. Es importante, pero me parece también importante ser bueno en la parte técnica o trabajar un tiempo en la parte técnica, para lograr subir. [...] Entonces sí me parece bueno trabajar en esto, pero siempre pensando en cómo ascender, y para ascender, la parte gerencial es importantísima (Alex).

Fernando aspira a estudiar otra carrera más adelante. Le gustaría estudiar ingeniería electrónica, pero para eso necesita alcanzar una buena estabilidad económica y haber cumplido algunas metas, como pagar la casa para la familia, para su mamá:

A mí me gustaría estudiar ingeniería electrónica también. En las materias que hablaban de electrónica en la universidad yo no fui muy bueno, no sé por qué. No les metía mucho la ficha, pero siempre me ha gustado el cuento. Ahora hay un primo que está estudiando ingeniería electrónica y a mí me gusta ver todo lo que hace. Pero ya toca cuando se hayan cumplido primero unas metas, lo de la casa, tener un poco más de estabilidad económica, como para poder hacerlo con más facilidad. Pero sí tengo interés de ponerme a estudiar, de seguir estudiando, no ahora, pero sí más adelante (Fernando).

Tener una familia unida

Sus ideales familiares expresan el proyecto de ascenso social con distintos énfasis: la expectativa de mejorar las condiciones económicas está siempre presente (estrechamente ligada en algunos casos a la familia de origen, al menos en la etapa inicial de su historia como profesionales). Para Alberto, a la inversa, la expectativa de mejorar sus condiciones económicas está unida a su proyecto como padre. El valor de la educación está presente al igual que ciertos valores de superación, aspiraciones a ascender en la escala social. Los que provienen de familias con padres separados, como Diana o Fernando, expresan deseos de tener familias unidas y la necesidad de llenar algunos requisitos antes de ser padres. Para Alberto, la estabilidad laboral es muy importante, sobre todo por su hijo. La idea es que pueda tener una educación bilingüe desde pequeño.

Los proyectos de pareja se inscriben en las metas de mejoramiento social. Para ello se requiere la contribución

económica de los dos miembros de la pareja. Alberto, por ejemplo, piensa que el proyecto familiar que está construyendo con su compañera es distinto al de sus papás, sobre todo por la educación y porque cambian las relaciones entre los sexos:

Si es diferente, y es diferente porque yo creo que las culturas han cambiado y han evolucionado mucho. Antes era el hombre el que tenía que salir a conseguir la plata y la mujer era el apoyo en la casa. Ahora se da lo contrario. Yo vengo a la universidad y me devuelvo por mi hijo y ella es la que sale y trabaja y estudiamos ambos. Antes era muy difícil que una mujer casada estudiara. Ahora son mayores las posibilidades que ellas tienen. Entonces sí como que cambia la perspectiva que tiene uno del núcleo familiar básico que uno está formando (Alberto).

Sofía también cree que su vida en el futuro será distinta a la de sus padres, porque ella tuvo oportunidades que ellos no tuvieron. No sabe si se casará. Pensaría bastante casarse, porque está acostumbrada a hacer lo que quiere, pero sí le gustaría tener hijos, aunque sea como madre soltera. Ella cree que podría tener un hijo cuando tenga cómo darle comodidades y ofrecerle las oportunidades que ella cree que debe tener un hijo.

Diana por ahora quiere desarrollarse sola con su pareja. Piensa casarse, pero los hijos todavía “no los tiene presupuestados”. Le gustan los hogares de sus hermanas, porque son muy unidos:

Me gustan los hogares de mis hermanas. Pienso casarme. Los hijos todavía no los tengo presupuestados. Supongo que vendrán. Pero por ahora me gustaría desarrollarme yo sola, o sea, con la ayuda de la persona que está a mi lado. Pero eso también es a largo plazo, yo creo que por ahí dos años y medio, tres años. El hogar de mis hermanas me gusta. Tienen sus peleas y sus cosas, pero es un hogar unido. Tienen un hijo y entre los dos salen adelante. Ambos son profesionales, son dos parejas diferentes. A unos les ha tocado más duro que a otros, pero en general siempre están muy unidos (Diana).

Confianza y tiempo por delante

En el grupo con mayor capital encontramos proyectos más abiertos, con menos presiones de tiempo y exigencias eco-

nómicas. Estos jóvenes cuentan con mayores posibilidades de pensar en sí mismos y de seguir explorando. Sus ideales de vida y trabajo señalan búsquedas lúdicas. Esperan poder construir estilos de vida poco coercitivos en términos del manejo del tiempo y de la variedad de las actividades. Varios de ellos desearían ser profesores universitarios en el futuro, pues perciben ese tipo de vida como más libre y variado. Todos rechazan la idea de trabajar en una oficina en largas jornadas frente a un computador.

Aunque está trabajando, Rosario no tiene presiones económicas en su casa. En lo inmediato quiere entrar a hacer la maestría en telecomunicaciones en la Universidad Nacional, seguir trabajando y buscar algo mejor. Rosario es muy optimista frente a sus posibilidades y tiene una actitud bastante positiva. A más largo plazo, “a futuro, muy a futuro”, le gustaría seguir estudiando, hacer un PhD, viajar y conocer:

Tengo muchas ganas de hacer esa maestría en la universidad. La idea es seguir trabajando, y con la maestría encima vamos a ver qué sale, pues obviamente aquí no nací y aquí no me toca quedarme. ¿Las expectativas? Pues no sé. Salir a buscar mercados. El mercado me llama. Pero lo que te decía al comienzo. Las telecomunicaciones son tan “primiparas” aquí en Colombia, que si uno arranca por ahí, tiene mucho que hacer. Ésas son mis expectativas a mediano y corto plazo (Rosario).

Lucía, por ahora, quiere viajar, conocer. Le gustaría ir al Reino Unido. No sabe muy bien por qué —le gusta la cultura, el cine, Londres y la empresa de telecomunicaciones de Irlanda—. Tampoco tiene planes muy definidos. Puede quedarse a trabajar, estar un rato no más o de pronto quedarse a vivir.

A Johana le gusta la gerencia y la planeación estratégica. Ella quiere desarrollar su carrera también en ese ámbito. Por eso, el trabajo que tiene actualmente le parece algo monótono, muy técnico. Ella quiere hacer un MBA, ojalá en el exterior, pero para eso tiene que trabajar antes, pues es muy costoso.

Ser profesor/a universitario/a: un ideal de vida relajada

A Rosario le parece que la vida de un profesor de la universidad es muy agradable, sin horarios, sin presiones:

A mí se me hace que la vida de un profesor de la universidad es muy rica, porque es la forma que uno tiene de decirle a los chiquitos "mire, yo sé todo esto y les puedo ayudar, les puedo enseñar", y sin horarios, sin presiones. Ésa es una idea. También investigadora, que me paguen por estudiar. O no sé, encarrilarme. O sea, yo no me veo como en una empresa, como gerente. Pues no sé, lo veo complicado ahorita, por lo que estoy empezando. Pero yo no me veo en una oficina 14 horas sentada al frente de un computador. No, no me parece. Entonces, sí, estudiar y salir y conocer. Eso me parece más interesante (Rosario).

El compromiso de Ismael con sus padres es fundamentalmente moral y afectivo. Quiere darles el gusto de verlo graduarse. Si bien inicialmente quiere trabajar en empresas, para adquirir experiencia, no le atrae en absoluto la rutina de trabajo que tienen la mayoría de los ingenieros. La vida de los docentes universitarios, en cambio, le parece agradable. No le gusta mucho eso de trabajar y trabajar, olvidándose de uno, eso le parece "jartísimo":

Bueno, yo, por ahora, trabajar y coger un poco de experiencia. Me gustaría mucho hacer un postgrado o una especialización en el exterior. Vivir en otra parte una temporada, en otro país, me parecería espectacular. [...] Me gustaría mucho lo que te digo, ser profesor universitario, dedicarse a la docencia me parece rico. Que la vida de uno se convierte en ir a trabajar y trabajar es difícil, es "jartísimo". Uno se olvida hasta de uno. Yo pienso que un profesor tiene una vida muy relajada y muy bonita. Chévere una vida así, que uno pudiera también dedicarse a uno, a aprender cosas. Eso de sólo trabajar y trabajar y volver a trabajar me parece muy difícil. Yo creo que no aguantaría eso por mucho tiempo (Ismael).

José no se ha preocupado por su futuro o por el trabajo. Nunca ha tenido que pensar en eso, porque todo se lo han solucionado sus papás. Tampoco se ha preocupado porque su formación sirva para encontrar empleo, porque lo que se aprende es a aprender, y eso es lo que tendrá que hacer en cualquier empleo:

Primero, por mi forma de ser, que es un tanto irresponsable, no en el sentido de presentar o no un trabajo, sino en no preocuparme por el futuro y esas cosas. Yo sé que en mi casa nunca ha habido necesidad de trabajar. [...] A uno no lo preparan para un empleo. Seguro que en el empleo al que uno entra no va a saber qué hacer. Yo sé que uno tiene la capacidad de aprender rápido. Entonces eso es: ¿para qué preocuparse por algo que yo no sé? (José).

Si le tocara trabajar, lo único que le gustaría es la docencia, poder seguir en la universidad y que le paguen por estudiar. No quiere para nada trabajar pagado a un computador:

A mí no me importa que paguen tres millones, cinco millones. Pero de 7 a 5 todos los días y uno ahí pegado a una consola con los ojos cuadrados y que cuando uno se dé cuenta ya está es esperando la pensión, no (si es que no lo echan antes) (José).

Autonomía y familias menos machistas

Los proyectos familiares de estos muchachos y muchachas también se ubican en un futuro distante. Las mujeres expresan búsquedas de autonomía y libertad y algunas esperan formar una pareja menos machista que la de sus padres. Dentro de una perspectiva libre e individualista, Rosario y Lucía divergen en principio: mientras la primera quiere vivir sola con sus perros, a Lucía le parece divertido tener hijos y quiere tener mínimo dos:

Comprarle un apartamento a mi mamá, bien centrado, bien ubicado, donde ella viva con mi hermana o con quien ella quiera, y para mí, comprarme un apartamento y vivir. Lo que te decía al comienzo, me encantan los perros, entonces yo me imagino mi vida con un San Bernardo así de grande y un Labrador así de grande. Adoro los perros pura sangre, de esos espectaculares. Me imagino así: llegar del trabajo y que dos monstruos se me boten encima. Yo no me imagino en una oficina sentada. Tampoco me imagino “¡mi amor, no hay pañal!”, no. No sé por qué, pero a mí los niños casi no me gustan. Yo no me imagino en el plan de mamá. No creo en el matrimonio, entonces no me imagino esa ceremonia. Simplemente, “yo te quiero, tú me quieres, compartamos”, me parece bien, pero muy en el plan de cada uno en su trabajo y lleguen del trabajo cansados, duerman y vuelvan al trabajo, o sea, yo no me imagino casera. No es para mí, y cuidar niños y la lora, no, no, no (Rosario).

La familia de Johana es “un poco machista”, sobre todo el papá, que ha sido muy protector. A sus papás les ha dado muy duro que ella y su hermana estudien y se hayan vuelto independientes. Johana quiere vivir un tiempo sola, aprender a defenderse con su sostenimiento cotidiano, quitarles a sus papás la carga de mantenerla y, cuando tenga plata, ayudarlos también económicamente:

No, yo sí creo que sería un poquito diferente, en el sentido de que, aunque mi familia siempre ha sido una buena familia, nosotros no tenemos grandes problemas ni nada. Pero de todas maneras uno siempre dice “yo no sería como mis papás”, y yo siento que en cierta forma no lo soy. Como la universidad a mí me cambió muchísimo y mi familia es un poquito machista, eso ha dificultado que nosotras las mujeres de la casa podamos sobresalir, pero en este momento lo estoy haciendo (Johana).

Ismael se sitúa en continuidad con su familia, en términos de valores como de estilo de vida. Su familia ha tenido una orientación de izquierda, con preocupaciones culturales y artísticas y ha existido una relación muy amistosa entre padres e hijos. Le encantaría ser padre y tener una familia como la de sus padres, tener una compañera o esposa que tenga intereses de algún tipo, “una persona con la cual entenderse, con la cual hablar”. No se siente machista, pero cree que hay roles distintos en la familia y le gusta mucho que se ocupen de su comida, de la ropa, etc. Si le tocara cocinar, lo haría, pero piensa que “por cuestiones de la naturaleza” hay cosas que hace más un sexo que el otro, sin que nada le esté vedado a ninguno.

Por su parte, José no le ve ningún sentido a casarse y mucho menos a tener hijos. El matrimonio y los hijos “lo aterran”: no entiende por qué la gente se casa, si eso nunca funciona, y tener hijos le parece terrible. Si no es capaz de responder por sí mismo, menos por otro. Claro que no sabe si más adelante quiera tener pareja para no estar solo, cuando sus papás ya no estén.

Grupo “promoción” de sociología

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Luis	22	Bachiller	Bachiller	Público, comercial y mixto
Diego	25	Secundaria incompleta	Bachiller	Privado, académico, religioso y masculino
Miguel	24	Secundaria incompleta	Primaria completa	Público, académico y mixto
Vicky	22	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Público, académico y femenino
Jenny	22	Primaria completa	Primaria incompleta	Público, académico y femenino
Catalina	21	Secundaria incompleta	Secundaria incompleta	Privado, académico, religioso y femenino

Grupo “mixto” de sociología

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Lina	23	Bachiller	Abogada	Público, académico y mixto
Gabriela	22	Técnico mecánico	Bachiller	Privado, académico, religioso y femenino
Ana	22	Contador	Bachiller	Privado, académico y mixto
Felipe	23	Ingeniero industrial	Primaria completa	Privado, académico, religioso y masculino
Álvaro	23	Administrado agropecuario	Bachiller	Cooperativo, comercial y mixto
Antonio	22	Contador	Bachiller	Privado, técnico, religioso y masculino

Grupo "reproducción" de sociología

Nombre	Edad	Formación del padre	Formación de la madre	Tipo de colegio donde se graduó
Laura	21	Veterinario	Psicóloga	Privado, académico y mixto
Amelia	23	Economista	Administradora de empresas	Privado, académico, religioso y femenino
Federico	23	Abogado	Psicóloga	Público, académico y mixto
Carlos	22	Abogado	Enfermera	Privado, académico, religioso y masculino

El sentido del ingreso a la universidad

El ingreso a la UN: motivo de orgullo para la familia

Como sucede en ingeniería de sistemas, el acceso a la universidad, y en particular a la Universidad Nacional, tiene significados diferentes en los distintos grupos sociales. Para aquellos que provienen de familias con menor capital cultural, llegar a la Universidad Nacional representa un logro muy importante. Aunque ninguno de los padres o madres de las y los jóvenes del grupo *promoción* alcanzó a hacer estudios superiores, hay diferencias en el nivel educativo que pueden tener repercusiones en las opciones de sus hijos e hijas. Vicky, Jenny y Miguel tienen los padres con menor nivel educativo, ya que ninguno de ellos es bachiller. Los padres de Vicky no completaron la primaria, mientras que en el caso de Jenny sólo el padre lo logró. El padre de Miguel inició estudios secundarios y la madre terminó la primaria. Luis tiene los padres más educados del grupo (los dos son bachilleres), le sigue Diego (cuya madre es bachiller y el padre no terminó la secundaria) y Catalina (en cuyo caso papá y mamá hicieron estudios secundarios incompletos). Catalina se diferencia de los demás porque sus padres son empresarios y tienen capital económico, hecho que le ha permitido una experiencia universitaria más tranquila y libre.

Estas familias aspiran a que los hijos entren a la universidad, pero ello no parece una opción fácilmente alcanzable. No todos los hijos lo logran, y por eso las y los entre-

vistados son en algunos casos los primeros o los únicos en ingresar a la universidad.

Si la posibilidad de acceder a la educación superior es remota, entrar a la Universidad Nacional, ser seleccionado/a en el examen de admisión (en el que participan miles de jóvenes) resulta aún más excepcional. Esto explica el orgullo de los padres.

Todos mis hermanos, somos cinco, se presentaron a la universidad. Ninguno pasó. Yo fui el último que hice el intento, y pasé. [...] Lógicamente, los padres se sienten orgullosos. Además, salir de la Nacional, pues no lo consigue cualquier persona. [...] La Universidad tiene buena imagen en todo nivel. Lo digo porque yo tuve la experiencia de trabajar en el Centro Nacional de Consultoría, y nosotros hicimos una encuesta sobre universidades, y la Universidad Nacional quedó entre las tres primeras universidades. Siempre estaba entre las primeras. [...] Entonces uno se llena de orgullo (Miguel).

La preocupación de los papás de uno, además la ilusión de que los hijos estudien en la universidad, como ellos no lo hicieron, siempre estaba. Lo otro es que era una asunto familiar cuál hijo era el que llegaba primero a la universidad. La sorpresa con mi hermana y conmigo, que siempre fuimos los niños medio pilos, medio decentes, medio calmados, no sé, era como cierta idea de que íbamos a hacer algo muy grande. Por ejemplo, mi hermana entró a estudiar medicina (Diego).

Estos/as jóvenes, egresados/as en su mayoría de colegios públicos, recuerdan que la Universidad Nacional era objeto de gran admiración en el colegio, pero no se les motivaba a presentarse. El ingreso a la Universidad Nacional era visto como una alternativa difícil, que no estaba a su alcance. Por eso, para muchos el ingreso a la universidad significó una ampliación considerable de su mundo social:

Yo nunca había salido de mi familia y todo lo que conocía era el mundo familiar y un poquito más allá, el mundo del barrio y no más. [...] La universidad es como una oportunidad para empezar a ver un poquito más allá (Jenny).

Sociología: una opción extraña

Así como la mayoría de los padres comparte el orgullo de que sus hijos/as hayan ingresado a la Universidad Nacional, también les es común una cierta desconfianza frente a la carrera que escogieron, desconocida para casi todos. Sin embargo, los padres terminan aceptando la extraña profesión que escogieron sus hijos:

Pues al principio mi mamá me decía “¿mijo usted por qué no estudió otra cosa?” “No, mamá, yo voy a seguir la sociología, me gusta. Igual, cualquier carrera, desde que uno trabaje y se sienta bien, da plata, y el hecho no es ganar mucho, sino que uno se sienta bien con el trabajo que está realizando”. Pues bueno, eso me lo repetía cada ratico. Al final ellos entendieron (Miguel).

Catalina tiene padres relativamente solventes a pesar de su bajo capital educativo: su padre es empresario transportador.

Mi papá y mi mamá provienen de un pueblo que se llama Moniquirá (Boyacá). Ellos se vinieron a vivir a Bogotá y empezaron a trabajar. Ellos han trabajado en muchas cosas. Tuvieron un restaurante, porque ellos llegaron acá sin nada. [...] Yo no había nacido. Fueron mis hermanos los que vivieron unas cosas: vivir en inquilinatos. [...] Ellos no tuvieron opción de terminar el bachillerato. Les ha tocado trabajar siempre muy duro. [...] En mi casa me dijeron “¿y para qué va a estudiar eso? Estudie algo que tenga más salida” (Catalina).

A pesar de sus dudas sobre la carrera, el esfuerzo de los padres para apoyar a sus hijos es, en general, grande y constante, con muchas dificultades para algunos. Los papás de Diego se endeudaron para pagarles los estudios a él y a su hermana.

El otro año tengo que estar haciendo algo, lo que sea. He pensado en trabajos de medio tiempo, de mensajero, de visitador médico, lo que sea, pero que a uno le paguen. Desgraciadamente, mis condiciones no han mejorado, pues la situación de la casa no es la mejor realmente. Entonces llega el momento en que uno tiene que vérselas por sí mismo como sea. Porque digamos que a uno como que la familia lo protegió en eso del “no se preocupe tanto por la plata, nosotros trabajamos”, pero llega un punto en que somos dos personas estudiando una carrera. Mis papás

son pensionados, entonces eso es complicado. Tocó endeudarse para estudiar. Entonces ya uno tiene que empezar más bien a solventar las deudas que se adquirieron (Diego).

Entrar a la universidad: una aspiración que no se discute

En el grupo *mixto*, salvo en el hogar de Lina, en el que la madre es la profesional de la pareja, en todos los demás es el padre quien ha realizado estudios superiores completos, mientras que la madre es bachiller en cinco casos y sólo en uno alcanza la primaria completa.

Las profesiones de los padres no parecen relacionarse directamente con la orientación de sus hijos hacia la sociología: hay dos contadores, un ingeniero industrial, un administrador agropecuario y un técnico mecánico. La madre profesional tiene una carrera más afin con las ciencias sociales: es abogada. En este grupo es mayor el número de egresados/as de colegios privados que en el anterior: sólo Lina proviene de un colegio público de otra ciudad. Una mujer y dos hombres estudiaron en colegios religiosos.

La primera diferencia que se percibe en los relatos de los jóvenes del grupo *mixto* con respecto al grupo anterior es que el acceso a la universidad es una aspiración que no se discute. No se escoge tanto entre trabajo y estudio como entre distintas universidades. Para la mayoría de las familias, las universidades privadas están descartadas, y entre las públicas, la Nacional es la mejor opción. En este grupo es interesante destacar cómo para cuatro de los entrevistados la sociología fue una alternativa bastante clara: todos se presentaron a la Universidad Nacional a esa carrera y pasaron en el primer intento.

Las y los entrevistados del grupo *promoción* que presentan rasgos parecidos al grupo *mixto* cuentan con algunas ventajas comparativas en sus familias de origen: tienen familiares cercanos con título profesional, generalmente tíos. Luis tiene un tío ingeniero de sistemas, Diego un tío médico, Vicky tiene tíos médicos y militares, varios de ellos tienen hermanos que también están en la Universidad. Luis es el único que ingresó directamente (en el primer intento) a la Nacional y a sociología, mientras Diego se pudo per-

mitir el lujo de estudiar tres semestres de ingeniería electrónica en una universidad privada y luego tres de arquitectura en la Universidad Nacional antes de presentarse a sociología.

Una carrera inquietante

Para muchos de los padres y de las madres de estos alumnos y alumnas, la sociología no es una carrera tan desconocida como lo era en las familias del primer grupo. Incluso tienen estereotipos negativos sobre ella, porque creen que ofrece pocas salidas en el mercado laboral o porque se la considera incluso peligrosa y se la asocia con “tira piedras” o guerrilla. Aunque en su mayoría estos padres apoyan económicamente a sus hijos, todas las mujeres del grupo tuvieron que trabajar para ayudar a pagar sus estudios. Gabriela y Lina coinciden en señalar que ganaron respeto y tranquilidad en sus casas cuando vieron que podían generar ingresos como estudiantes de sociología.

En séptimo semestre conseguí trabajo en el Campo de Acción Institucional de Espacio y Territorio. Ahí aumentó el sueldo. ¡Chévere! Eso fue un aliciente para mi familia y para mí misma, pues demostró que yo podía conseguir buenos trabajos como socióloga. [...] Mi familia dijo “ah, bueno, listo, por lo menos no nos va a pedir, o sea, no se va a morir de hambre cuando salga de sociología” (Lina).

Ana y Lina estudiaron sociología en la Nacional a pesar de la poca acogida por parte de sus padres. Al padre de Ana no le gustó que ésta escogiera sociología, de modo que entró a la Nacional y tuvo que trabajar a lo largo de la carrera para ayudarse económicamente:

La única opción que yo tenía era una universidad pública. Mi papá ya había dicho qué era lo que yo debía estudiar. Bueno, si yo no iba a estudiar una de esas carreras, algo de lo que él quería, pues no me iba a ayudar, ¿cierto? (Ana).

Para Lina, el asunto fundamental era salir de Boyacá. La Universidad Nacional de Bogotá le permitió alejarse de su medio y abrirse a otros horizontes. Se presentó a sociología “a escondidas” de su familia:

Yo no quería estudiar en Tunja. [...] Yo tenía que salir de Boyacá, porque, ¡mente abierta!, uno tiene que conocer otras cosas. [...] En ese tiempo habían cogido a una niña de acá, estudiante de sociología, de la guerrilla, y habían matado a los investigadores Mario y Elsa. Entonces mi familia dijo “¿cómo se va a meter en eso?” [...] Cuando pasé, fue tenaz. En mi casa casi no me dejan estudiar. Pero no, luché y listo, entré a estudiar sociología (Lina).

En cambio, el ingreso de Álvaro y Antonio a la Nacional no fue directo. Los padres de Álvaro no tenían con qué pagar una universidad privada y le costó trabajo entrar a la Universidad Nacional. Antes de ingresar a sociología se presentó sin éxito a ingeniería de sistemas y a medicina. Antonio, por su parte, también hizo dos intentos previos en la Nacional, a psicología, pero sólo logró pasar cuando se presentó a sociología. Entre tanto, había iniciado una licenciatura en electrónica en la Universidad Pedagógica, carrera que siguió adelantando simultáneamente.

Una escogencia libre

En el grupo *reproducción*, los cuatro jóvenes tienen madre y padre profesionales. Entre las madres hay dos psicólogas, una administradora de empresas y una enfermera. Dos de los padres son abogados, uno es economista y el otro veterinario.

Aunque no todas las familias poseen una situación económica solvente y algunas se habían visto afectadas por la crisis económica que vivía el país, los relatos de estos jóvenes tienen un componente común: la idea de libertad. Ésta se asocia con cierta “distancia con la necesidad”, nunca demasiada, pero sí mayor que la de los jóvenes de los otros grupos.

Todos y todas contemplaron la opción de las universidades privadas, pues no las consideraban por fuera de sus posibilidades.

El colegio en el que estudiaron señala algunas diferencias importantes que tienen que ver con las preferencias políticas e ideológicas de las familias. Así, Laura estudió en un colegio privado, laico y mixto, muy “relajado”. Amelia y Carlos estudiaron en colegios privados, religiosos, femenino y masculino, respectivamente. Federico estudió en un

colegio público y mixto. Todos hicieron el bachillerato académico. El peso que va tomando la preferencia política o ideológica es también una señal de “distancia con la necesidad”: no se estudia en el colegio en que se puede, sino en el que se escoge, dentro de un margen amplio de posibilidades económicas.

La escogencia de la carrera y de la universidad es vista como una elección libre, respetada y apoyada por los padres. Laura, por ejemplo, describe a sus padres como “muy libres y tranquilos”. Su madre, psicóloga, se ha mostrado interesada por su carrera:

En mi casa siempre han sido muy tranquilos, muy “escojan lo que ustedes quieran, lo que de verdad les gusta”. Además, porque ellos también fueron muy libres en ese tipo de decisiones, ellos han sido muy tranquilos. A veces si me molestan y dicen que me voy a morir de hambre, [...] pero siempre me han apoyado, han estado muy pendientes. Me dicen “mira, vi tal curso, vi tal postgrado, vi tal conferencia”. Con mi mamá nos sentamos a conversar. Le gusta leer lo que yo escribo y comentarlo (Laura).

Amelia ha contado con el apoyo total de su familia, en especial con el de su padre —economista— para estudiar primero derecho y luego para cambiar a sociología. Este apoyo no ha sido sólo económico y afectivo, sino también en cuanto a la actitud y “apertura” hacia sus amigos. Amelia goza de mucha libertad en su casa. Sus padres están dispuestos a seguir apoyándola si quiere seguir estudiando otra carrera:

Yo pensé en eso precisamente, porque mi papá me dijo que sí, que aprovechara a estudiar ahora, que aprovechara mientras ellos estuvieran vivos y me pudieran ayudar con eso. Por eso pensé en otra carrera (Amelia).

En el entorno social de Carlos lo usual era que se privilegiara carreras como ingeniería o economía y que se estudiara en universidades privadas. Por diversas razones, en ese momento de su vida Carlos no quería seguir ese camino. Sus padres han sido bastante liberales y lo apoyaron en su decisión:

Yo no quería acomodarme o ser de ese modo de ser [...] que eran las ingenierías y la economía y ese tipo de cosas, más por las personas que por el contenido de las carreras mismas. [...] En alguna forma mi entorno tenía mucho más que ver con las universidades privadas y con lo que se movía en ellas. [...] Mis papás han sido muy liberales en ese sentido, pues nos han apoyado mucho. [...] Nos dan muchos consejos, y creo que ellos piensan que uno mismo es quien debe tomar las decisiones de su vida y que debe hacer lo que quiera. Ellos están convencidos de que eso es así. [...] Ellos piensan que yo elegí eso y que eso es lo que yo quiero hacer y ya (Carlos).

Los padres de Federico son profesores y eso influyó en su escogencia de las ciencias sociales. Él se presentó inicialmente a psicología a la Universidad Católica, donde había estudiado su madre, y a la Universidad de los Andes a antropología. La opción por la Universidad Nacional correspondió a una preferencia ideológica suya. En el colegio público donde hizo su bachillerato tuvo la oportunidad de estar en espacios políticos de izquierda. Allí surgió su visión de lo público. En ese momento, los costos económicos sólo influyeron de manera secundaria para escoger la Nacional, pero luego la situación económica de la familia empeoró:

Yo estudié en colegio público casi todo el bachillerato, excepto un año, y era un colegio público donde tuve la oportunidad de estar en contacto con espacios políticos de izquierda y en algunos casos cercanos a la universidad muy indirectamente. Entonces creo que tenía una visión de lo público, en ese sentido, como algo que estaba acorde con mis preferencias, preferencias políticas e ideológicas. Pero más secundariamente lo de los costos, a pesar de que era un factor deficitario de fondo, porque no hubiera podido pagar una privada (Federico).

El proyecto de vida de las y los jóvenes versus el de sus padres

Entre las y los estudiantes de sociología, los proyectos de vida de las y los jóvenes se diferencian de acuerdo con el grado de continuidad o ruptura que presentan con respecto al de sus padres/madres. En términos generales, podemos decir que en los extremos la continuidad es mayor —en el grupo *promoción* y en el grupo *reproducción*—, mientras que en el

medio hay mayores rupturas en las expectativas de las y los jóvenes en relación con sus padres/madres.

Continuidades: la centralidad de la familia

Entre las y los jóvenes de origen social menos favorecido, la continuidad que Miguel, Jenny y Catalina sienten con respecto a su familia de origen se refiere a ciertos valores familiares. Perciben sus estudios como parte de un esfuerzo familiar en el que quieren participar no sólo como beneficiarios. Sus sueños y aspiraciones futuras incluyen a los padres y miembros de la familia y rescatan ciertos valores tradicionales como la solidaridad, la unión de los padres y la responsabilidad hacia los hijos:

Yo valoro mucho que ellos estén juntos y estén tan pendientes de nosotros y sean como tan..., como le digo, como tan buenos, es decir, porque ellos tienen unos principios muy claros, y a pesar de todo, a pesar de la crisis económica, a pesar de muchas cosas, se mantienen ahí. Es lo que han tratado de enseñarnos. Yo pienso que yo tendría una vida basada en muchos de esos principios, aunque no en otros (Jenny).

La familia ocupa un lugar muy importante en la vida de Miguel: es la que le da, en buena medida, sentido a su carrera y a sus proyectos:

Es un compromiso que tengo con mi papá, porque, primero que todo, él es pensionado de aquí, él trabajó en servicios generales. [...] Más porque él tiene un sentido de pertenencia con la universidad. Él, que es pensionado de aquí, le gustaría tener un hijo graduado de aquí. Yo creo que ésa es una de las metas que quiero alcanzar y una de las primeras razones por las que yo quiero graduarme. [...] Lo que yo voy a hacer es también pensando en ellos, como le decía antes. Igual, si yo entro ahora a trabajar es, aparte de tener mis cosas, es también para apoyarlos a ellos y, en cierto modo, devolverles todo lo que me han dado. [...] Creo que tengo que hacer muchas cosas antes, digamos, con mi familia y conmigo (Miguel).

Aunque piensa que sus papás son muy tradicionales y él no, quiere que su futura familia se parezca a la que sus padres conformaron.

Catalina se encuentra por el momento comprometida con su padre y su empresa familiar, que representa tam-

bién para ella una seguridad hacia el futuro. En su caso, la continuidad con la familia también está ligada con lazos afectivos, pero juega un papel importante el patrimonio, al contrario de lo que ocurre con sus compañeros. Muy hacia el futuro, cuando tenga unos 30 años, dice, quiere casarse y tener una familia tradicional.

Nuevas necesidades culturales

A pesar de las continuidades, el paso por la universidad ha despertado en todos ellos nuevas necesidades y aspiraciones, fundamentalmente culturales, que antes no tenían. Tarde o temprano, quieren viajar y seguir estudiando. Las aspiraciones varían de acuerdo con lo que se considera posible:

Es como una mirada más global sobre las cosas, sobre la vida misma, es un poquito no reducirse a ciertas cosas, no dejarse llevar tanto por, suena feo, pero por el consumo y cosas de ese tipo, ¿no? Yo creo que eso también lo vive uno acá, con la gente con la que trata, con la que comparte más, ¿no? Uno encuentra gustos muy comunes, y no sé, cosas culturales que difícilmente encuentro yo en la casa. El mismo tipo de música que se escucha, yo creo que eso influye también, aunque yo trato de ser como muy abierta a eso. Mi familia es muy importante para mí, y yo no quiero como cortar con eso (Jenny).

Pero también hay jóvenes en este grupo que coinciden con los del grupo *mixto* en la aspiración a una forma de vida muy distinta a la de sus padres. Esto parece ligado al grado de individualización que alcanzan los/as jóvenes, a sus posibilidades y a sus intereses y capacidades para desarrollar proyectos independientes de los proyectos familiares. Intervienen sin duda factores diversos como la naturaleza y fuerza de los lazos familiares, el lugar que ocupan los/as jóvenes entre sus hermanos/as, el grado de responsabilidad que sienten hacia sus progenitores y sus búsquedas emancipatorias (en relación con su opresión por la edad, por el género o por la clase). Pero también influye la relación que establecen los/las jóvenes con la carrera y la manera como asimilan la visión crítica del mundo que suscitan los planteamientos de la sociología.

Uno de los síntomas del esfuerzo por superar las coerciones de su grupo social de origen se relaciona con el trabajo. Son varios/as los/as entrevistados/as que manifiestan

distancias frente a la relación de sus padres/madres con el trabajo y su excesivo sacrificio. Aunque agradecen el esfuerzo de sus progenitores/as, no desean reproducir su abnegación, sus vidas dedicadas al trabajo y a la familia. En esto coinciden hombres y mujeres, pero con diferencias que no son despreciables.

Así, Vicky, Luis y Diego imaginan su vida futura muy distinta a la de sus padres/madres. Vicky se distancia de la relación de sus padres/madres con el trabajo, de su excesivo sacrificio, y aspira a un trabajo que le guste y no sea esclavizante:

Sí quiero trabajar y una vida diferente a la de mis papas. Quiero viajar. Ésa es una de mis expectativas más grandes. Sí, algo totalmente diferente, no sólo de mis papás, sino del resto de mi familia. [...] Por ejemplo, mi papá es una persona que siempre nos ha apoyado, pero no es una persona que vea que hay que estudiar otra cosa, [...] muy dedicado al trabajo y todo el día pensando en qué vamos a comer al otro día, y yo creo que soy diferente, porque me he tranquilizado mucho, también porque he trabajado. Pero sí, quiero que sea diferente a la de ellos (Vicky).

Probablemente, no sea casual que Diego y Luis, que contaban con el mayor capital educativo en su familia de origen, sean los más atraídos por la acumulación de capital cultural y quienes proyecten versiones singulares de un estilo de vida “intelectual”. Tanto Luis como Diego incluyen difícilmente en su futuro algo parecido a un matrimonio o una vida de pareja estable y convencional. Para Luis, esto es un efecto de la sociología, que “extermina cualquier sueño familiar”:

No sé, eso sí, la sociología extermina cualquier sueño familiar o colectivo. Es terrible, es terrible la sociología por eso, porque uno siente que la sociología se le va metiendo a uno en la vida personal, en la vida privada, en la vida íntima y en la psiquis y termina desilusionándose de muchos escenarios. Si antes mi visión sobre la familia era complicada, ahora es aún más compleja y me da pavor. [...] Es terrible decirlo. Como cuando uno analiza a los profesores y habla y escucha los comentarios. La típica vida de sociólogos. Si tienen uno o dos hijos es muchísimo, y si alguno está casado, es un bicho raro en extinción. Entonces como que los escenarios de vida familiar o de vida en pareja son muy tormentosos, muy difíciles y como que no son viables (Luis).

Búsquedas de autonomía femenina

En el grupo *mixto*, los proyectos de vida de las tres mujeres tienen en común la búsqueda de autonomía, que las distancia de sus experiencias familiares.

Lina proviene de una familia boyacense, que ella califica de machista y patriarcal. Aunque su madre no sigue el modelo tradicional, puesto que no se casó, hizo una carrera y se graduó como abogada después de haber tenido a sus hijos, y según Lina “no tenía mucho espíritu de familia”, Lina se diferencia de ella porque le da prioridad a su realización profesional:

Me veo diferente a ella, porque, empezando, yo no veo la vida sin uno realizarse profesionalmente, sin entregarse a algo, o sea, a alguna pasión. No me veo con hijos. No, eso es una responsabilidad que no quiero asumir. Ni con esposo ni con compañero. De pronto relación de noviazgo, con casa aparte. Además por mí misma, por lo que yo quiero hacer, que es viajar. Si todo me sale bien, si me aburro o me sale algo mejor, me voy. No estar siempre en un mismo sitio (Lina).

Ana también expresa una distancia con respecto a sus padres y a la vida que escogieron y que ella no desea repetir, marcada por la rutina (en el caso de su padre) y tal vez por la frustración de sueños y proyectos personales (en el caso de su madre, antigua *hippie*). Ahora que se gradúa, la expectativa de Ana es poder independizarse, y hacia adelante no quiere ni pareja estable ni hijos que la limiten.

Mi mamá era *hippie*, entonces mi mamá es toda tranquila. [...] Yo, por ejemplo, no me imagino parecida a mi mamá, en el sentido de estar jugando a la loca. Yo creo que ella tuvo un proyecto de vida, se caso súper joven y cuando reaccionó ya tenía un hijo. Yo pienso que ella no quiso esta vida, o sea, como que no quiso la vida de estar casada, tener unos hijos, etc., etc. Pero se dio cuenta tarde. Y mi papá no sé si está satisfecho con su vida, pero igual es como muy tranquilo. Nunca reniega ni nada de eso. Pero yo tampoco quisiera parecerme a mi papá, como en tener una vida tan estática: todos los días levantarse a la misma hora, ir a trabajar a la misma parte, trabajar haciendo la misma cosa, devolverse a la misma hora, etc., etc. Yo no quiero eso (Ana).

A diferencia de sus colegas varones, el rechazo a un proyecto familiar convencional no resulta de las exigencias de

la sociología, sino de su búsqueda de autonomía como mujeres. Gabriela es la única que quiere ser madre. Tiene compromisos y presiones para trabajar y colaborar con la casa, “por ser la hija mayor y la primera profesional”. Tal vez por esto ha tratado de conciliar sus búsquedas personales con sus responsabilidades. Así como ha pasado la carrera administrando la tensión entre la familia, el estudio y el trabajo, así mismo se proyecta en el futuro con la necesidad de seguir luchando para poder cumplir con sus metas como profesional y madre. Hacia adelante, ve con optimismo e incertidumbre su futuro laboral como socióloga: hay oportunidades, pero son trabajos inestables. También es consciente de que no es fácil ser una mujer profesional: “toca lucharla un poquito más”.

No al trabajo abnegado

Por su parte, todos los varones elaboran proyectos de vida singulares que se diferencian de la vida de sus padres. Para Felipe y Álvaro, ello no significa rupturas radicales con el estilo de vida familiar, mientras que a Antonio la sociología le plantea interrogantes existenciales bastante complejos. Felipe y Álvaro han contado con un apoyo familiar amplio y han podido dedicarse al estudio con bastante concentración. Felipe piensa que su vida futura será muy distinta a la de su padre, porque éste es un trabajador abnegado, sacrificado por la familia, y Felipe no quiere serlo. Tiene metas profesionales ambiciosas, como hacer una maestría y un doctorado:

Él es el típico trabajador abnegado, que lleva su cuota mensual a la casa, con ese sacrificio por los hijos, pero que piensa muy poquito en él mismo. En cambio yo no. [...] En mi familia yo siempre he sido muy autónomo, el más autónomo de todos mis hermanos, siendo el menor. [...] Todas las decisiones se toman así: “pues si usted ve que es lo mejor, es su vida y nosotros lo apoyamos” (Felipe).

Para Antonio, la sociología, su carrera principal —pues también estudia electrónica— y con la que se identifica, ha significado una transformación radical de su visión del mundo y su forma de habitarlo, transformación que vive con bastante angustia. La sociología “tiene la culpa” de que él

se haga hoy tantas preguntas, de que haya perdido la ingenuidad de la gente “normal” y de que tenga tantas dificultades para tomar decisiones:

Pues sí, para mí eso fue, eso ha sido la sociología. Es el saber de un mundo como fuera del mundo normal, de lo que la gente vive y vive normalmente, pero que nunca se pregunta. Uno como que mira detrás de ellos, qué es lo que hay detrás de todo esto. Y entonces eso le causa a uno cierta angustia. [...] Ése es el problema que le veo a la sociología. Eso es en el fondo como esas cosas del psicoanálisis. Uno es un poco masoquista por dentro, entonces a uno como que le sigue llamando la atención y sigue estando ahí, y sigue buscando ahí, así se decepcione uno cada vez más del mundo (Antonio).

Para Álvaro, la sociología también transforma las perspectivas familiares: el matrimonio y los hijos ya no son una meta evidente. Él, por el momento, los tiene muy aplazados:

Inicialmente, antes de entrar a estudiar, había que casarse, el matrimonio antes de los treinta, tres hijos, casa, carro y beca, y ahora como que es distinto y ya como que uno comienza a aplazar esa meta de familia. Por lo menos, personalmente, yo pienso como aplazarla. Veo que tengo otros intereses ahora y que puedo dejarlo para después. [...] Primero tengo otro tipo de objetivos. Obviamente, una familia numerosa no. También el matrimonio ya me parece que es bien complicado. [...] El tipo de formación que uno tiene en la carrera lo vuelve a uno crítico con muchas cosas, lo vuelve analítico en todos los aspectos (Álvaro).

Lo mejor de ambos mundos

En contraste, entre los/as jóvenes del grupo *reproducción* encontramos una gran continuidad con los estilos de vida de sus padres, con algunos deslizamientos que no representan grandes rupturas. De alguna manera, tratan de conciliar lo mejor de ambos mundos: las comodidades y la libertad que les confiere su posición de clase y la satisfacción intelectual y simbólica que les ofrece la carrera como posibilidad de tener una visión crítica sobre el mundo. Son opciones individualistas, muy centradas sobre sí mismos/as. Los hombres manifiestan ambiciones profesionales y políticas más grandes que las mujeres, pero no parecen tener las mismas “angustias existenciales” del grupo anterior. Las mujeres, por su parte, tampoco parecen experimentar la misma ne-

cesidad de cambio y autonomía que las anteriores. Teniendo en cuenta que son hijas de madres profesionales, parecen sentirse más cerca del estilo de vida de sus madres, que se distancia del modelo del ama de casa.

Laura no quiere perder en su futuro adulto las comodidades y oportunidades que ha tenido de hacer lo que le gusta. En esa medida, espera que su opción por la sociología le permita a la vez “vivir bien” y ser crítica. Por eso piensa continuar sus estudios y hacer un postgrado en el exterior:

Siempre he tenido lo que he necesitado. Tal vez sin muchos lujos, pero siempre he vivido bien, he comido bien, me he vestido bien, he estudiado, he podido hacer muchas cosas que de pronto mucha gente no puede hacer, como ir mucho a cine o salir mucho a veces, ¿no? [...] He podido viajar, he podido salir del país, entonces a mí sí me gustaría continuar así. No me gustaría ser “ricachona”, pero sí me gustaría tener un buen nivel de vida y, digamos, un poco asegurado. [...] Pues no sé, es que en mi familia somos tres, de clase media. ¿Difícil, no?, porque mi papá, con tres hijos, trabajador independiente, y mi mamá sin trabajo. [...] Yo había pensado en una beca o en un préstamo beca o algo así. Claro que mi papá me dice que él hace lo posible por darme un postgrado, pero yo creo que es muy difícil. [...] También otra posibilidad que había pensado era trabajar y luego sí irme a estudiar, que me parece más difícil, porque a veces uno ya se queda trabajando y trabajando y a veces deja el estudio de lado. Pero sí siento a veces responsabilidades con ellos, porque es muy complicado tener tres hijos y tener que encargarse de todo (Laura).

Con respecto a su futura familia, dice que no transformaría en nada el modelo de sus padres. Tampoco tiene grandes diferencias ideológicas con ellos. Piensa que son muy conscientes de lo que pasa en el país, aunque con el tiempo tiendan a ser menos críticos. Considera que su familia también es aguerrida, luchadora. Su madre es en muchas cosas un ejemplo: hizo su carrera de psicología ya casada y con hijos y se la costó con pequeños trabajos. En su casa siempre experimentó la igualdad entre mujeres y hombres. Al igual que su madre, no le gustaría dedicarse a ser ama de casa:

Eso de ser ama de casa me aterra, pero me aterra sobremedida. Mi hermano dice que mi mamá y yo somos las dos amas de

casa, porque yo coso y ayudo a servir la comida y hago cosas. Pero ya en mi vida adulta, después de haber terminado la carrera y tener trabajo, no me gustaría dedicarme a ser ama de casa, porque me parecería muy triste hacer una carrera para uno quedarse en la casa para hacer oficio, además porque yo creo que uno lo puede manejar, si uno tiene una pareja, pues la casa es cosa de los dos, no de una sola persona. [...] Mi mamá también odia ser ama de casa. [...] Nosotros siempre hemos tenido empleada, entonces [...] yo siempre he vivido en un ambiente en el que la mujer es muy importante, o sea, es tan importante como el hombre. [...] Yo la verdad no me he acercado mucho al machismo. No sé, como que eso siempre ha sido una cosa que no me ha afectado mucho (Laura).

Políticamente, Carlos se diferencia de su padre, a quien considera conservador y doctrinario, mientras él se ubica dentro de corrientes de izquierda democrática. Ésa es la mayor diferencia con respecto a sus padres, ya que también aspira en el futuro a tener una familia convencional. Las posiciones críticas de izquierda de Federico no se producen en ruptura con su familia, puesto que éste reconoce una afinidad política con su madre. Al contrario de los otros entrevistados de este grupo —que en el momento de la entrevista conservaban una situación económica y familiar relativamente estable—, la familia de Federico pasaba por dificultades. Ello influye probablemente en sus expectativas hacia el futuro, sobre sus deseos de independizarse del proyecto económico familiar y sobre la incertidumbre simultánea sobre su propio futuro laboral. En este aspecto, la coherencia ideológica de Federico podía representarle costos que esperaba no fueran demasiado altos.

CONCLUSIONES

Nos hemos aproximado a las trayectorias sociales y escolares de las y los jóvenes que ingresaron a la Universidad Nacional a dos carreras cuyas particularidades revelan, por una parte, las posibilidades determinadas por su origen social y escolar y, por otra parte, condicionan sus posibilidades futuras de inserción social.

La comparación del origen social y las trayectorias escolares de las y los jóvenes de las dos carreras permite señalar grandes similitudes: en su mayoría provienen de fami-

lias de sectores medios, más educadas que el promedio de la población colombiana, y en menor proporción se trata de jóvenes de origen popular que acceden excepcionalmente a la universidad. Observamos, sin embargo, diferencias significativas en la manera como se combinan origen social y género en la selección de estas/os jóvenes y que se pueden resumir así: en ingeniería de sistemas encontramos varones medianamente seleccionados en cuanto a su origen social y altamente seleccionados en lo escolar y mujeres altamente seleccionadas tanto en lo social como en lo escolar (todo ello en términos relativos a las características generales de los/as mismos/as encuestados/as), mientras que en sociología encontramos varones menos seleccionados en lo social y en lo escolar y mujeres medianamente seleccionadas en lo social y en lo escolar. En cada carrera, el perfil social de origen de las mujeres presenta ventajas frente al de sus compañeros varones en términos de capital cultural y de capital económico. Mientras las mujeres en ingeniería de sistemas constituyen un caso atípico de sobreselección (al acceder en pequeña proporción a una carrera asociada con los varones), en el otro polo encontramos a los hombres de sociología, con una baja selección escolar y social en una carrera con una elevada presencia femenina.

Cuadro 14. Selección social y selección escolar

	Selección social	Selección escolar
Mujeres de ingeniería de sistemas	Alta	Alta
Hombres de ingeniería de sistemas	Media	Alta
Mujeres de sociología	Media	Media
Hombres de sociología	Baja	Baja

Estas diferencias de selección tienen que ver con las diferencias de prestigio académico y social de las dos carreras, que se manifiestan en la disparidad en el número de aspirantes que se presentan. La ingeniería de sistemas aparece dotada del prestigio de la competencia técnica en tecnologías de punta y es objeto de expectativas muy positivas en relación con el acceso a buenos empleos, mientras que

la sociología suscita más incertidumbres. Los datos de la encuesta mostraron la sobreselección social y escolar de la mayoría de las mujeres estudiantes de ingeniería de sistemas. Es importante resaltar el papel de las madres en las carreras de estas jóvenes. En este sentido, la encuesta mostró cómo la sobreselección de las estudiantes de ingeniería de sistemas se relacionaba con la presencia de madres más educadas y más activas que las madres de los varones. De manera similar, las madres de las estudiantes de sociología, aunque menos educadas, se distinguían de las de sus compañeros por su mayor actividad. La presencia de madres educadoras también parece asociada con la “autorización” para que algunos varones estudien sociología, mientras que la presencia de padres o tíos ingenieros influye en la escogencia de ingeniería de sistemas por parte de muchas mujeres. En cambio, para que un muchacho escoja ingeniería de sistemas no parece necesitar ni una madre activa ni un padre ingeniero.

La posibilidad de establecer con mayor claridad la posición que ocupan las y los estudiantes de sociología e ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional en el espacio social requiere tener una aproximación a la posición de la Universidad Nacional en el campo de los estudios superiores en Colombia. Para ello, haría falta establecer empíricamente los capitales o poderes académicos que operan con mayor eficacia en el sistema educativo colombiano y que definen las jerarquías de poder y prestigio en su interior. También sería indispensable realizar estudios empíricos sobre las relaciones entre las distintas instituciones y formaciones en el campo de la educación superior y el conjunto de las clases y poderes sociales. De manera hipotética, podemos suponer que la combinación de capitales propiamente académicos (como la capacidad investigativa, la calificación y la productividad del profesorado y el reconocimiento nacional e internacional) y capitales sociales (como el origen social de estudiantes, profesores y directivas o la capacidad de la institución de ubicar a sus egresadas y egresados en el mercado de trabajo) definen la posición relativa de las instituciones y formaciones.

En esa medida, podemos decir que la Universidad Nacional se sitúa dentro de las instituciones dominantes en re-

lación con la mayoría de los capitales académicos vigentes y desarrolla estrategias de competencia con otras universidades públicas y privadas por el prestigio académico. Estas luchas por la acumulación de capitales académicos y por su reconocimiento toman formas particulares para cada tipo de carrera. En cambio, en relación con los capitales sociales, que son igualmente eficaces en la definición de la posición de poder relativo de las instituciones de educación superior, podemos pensar que la Universidad Nacional se ubica en una posición media, tanto por el origen social de sus profesores, directivas y estudiantes como por la ubicación de sus egresadas y egresados en las esferas de poder económico, social y político. Esto, sin duda, requiere una comprobación, pero hay indicios claros del deterioro de la ubicación de las y los egresados de la Universidad Nacional en relación con los campos de poder político y económico. En la investigación que realizamos con Mara Viveros sobre altos funcionarios públicos del gobierno central durante la administración del presidente Gaviria (Arango y Viveros, 1996), en la que comparamos las trayectorias sociales y educativas de 250 funcionarias y funcionarios, fue evidente que la generación de mayor edad había sido formada en su mayoría en la Universidad Nacional, pero las y los funcionarios de la generaciones intermedia y más joven provenían, en su mayoría, de universidades privadas prestigiosas.

La lucha por defender el valor de los capitales académicos sobre los capitales sociales ha sido la estrategia de la Universidad Nacional para asumir el difícil reto de ser a la vez una institución educativa pública democrática y académicamente prestigiosa. Ésta es probablemente la única estrategia posible, pero es sin duda un reto difícil.

El análisis del caso francés que he tenido como referencia y punto de comparación permite señalar algunas diferencias muy importantes. La primera es que si bien la universidad colombiana ha conocido una expansión considerable, estamos lejos de tener una universidad "de masas" como la francesa, a la que tiene acceso casi el 80% de los bachilleres. La segunda es que las jerarquías que atraviesan el sistema de educación superior francés y que oponen las facultades universitarias a las grandes escuelas no encuentra ninguna correspondencia en el caso colombiano. La separación fran-

cesa es posible en el marco de una educación básica y superior pública, sometida a controles de calidad relativamente homogéneos, con mecanismos de selección académicos que indirectamente contribuyen a conservar las desigualdades sociales. En Colombia, en cambio, las desigualdades frente a la universidad no necesitan mecanismos tan sutiles como los franceses. La educación básica es terriblemente desigual, el acceso a la universidad es restringido y la posibilidad de ingresar a instituciones y carreras académicamente respetables lo es aún más y depende de manera sustancial de la posición económica de las y los estudiantes. Por eso, los/las estudiantes de ingeniería de sistemas suman la satisfacción de haber sido admitidos/as a la Universidad Nacional con la de haber sido aceptados/as en ingeniería de sistemas, mientras algunos/as de las y los estudiantes de sociología responden a las dudas de sus padres/madres frente a la carrera que escogieron enfatizando el hecho de que entraron a la Universidad Nacional y de que lo importante es tener una profesión... así sea sociología.

Los datos de la encuesta y de las entrevistas mostraron la sobreeslección social y escolar de la mayoría de las mujeres estudiantes de ingeniería de sistemas. Si comparamos esta situación con las interpretaciones adelantadas por las sociólogas francesas para explicar las escogencias atípicas de carrera por parte de las mujeres, podemos destacar que se trata de una sobreeslección relativa. Tal como lo muestran los relatos, el carácter masculino socialmente atribuido a la ingeniería sigue pesando para incrementar el prestigio que tiene esta opción para muchas de las estudiantes, sus familiares y amigos. Paradójicamente, la ganancia simbólica básica que obtienen las jóvenes por haber sido aceptadas y haber estudiado exitosamente una carrera “masculina” les permite una mayor libertad (diversidad de opciones) en su relación con la carrera y la manera como enfocan su aplicación. En cuanto a los varones que estudian ingeniería de sistemas, éstos responden fundamentalmente a una selección escolar, dadas las exigencias matemáticas básicas comparativamente altas que deben llenar, pero sus características sociales revelan un origen menos selectivo que el de sus compañeras de estudio. En términos de género, la escogencia de una ingeniería aparece como “natural” para

los varones relativamente buenos estudiantes. En esa medida, se inscriben dentro de los mandatos del orden de género, fomentados por el sistema escolar. En contraste con la relativa libertad de las mujeres, en especial de aquellas que tiene una mejor posición económica y cultural, es posible observar mayores exigencias a los varones por parte de sus familias (y de ellos mismos) en relación con lo que se espera logren con la carrera. Los jóvenes, sobre todo los menos provistos de capital social, económico y cultural, expresan mayores ansiedades y dudas frente a su futuro laboral y frente a sus logros como profesionales.

En cuanto a las y los estudiantes de sociología, para la minoría de hombres más seleccionados social y escolarmente se trata de una opción poco conforme a las expectativas sociales (en términos de clase y de género) y corresponde a escogencias individuales transgresoras, motivadas en general por convicciones políticas y morales. Estos jóvenes desarrollan “estrategias de compensación” que les permitan incrementar el prestigio académico y el potencial laboral de la carrera que escogieron y buscan prolongar sus estudios mediante maestrías y doctorados en la misma disciplina o en disciplinas afines. Pero la mayoría de los varones estudiantes de sociología, poco provistos de capital cultural, social y económico de origen, se enfrentan a la dificultad de administrar una carrera incierta en la que muchos desembocaron como única forma de acceder a la universidad. Al no poder contar con la posibilidad de continuar estudios de postgrado, sus estrategias de compensación se orientan a buscar el mejor desempeño académico posible (aliándose en algunos casos con compañera/os más solventes académica y socialmente) o a complementar sus estudios con formaciones paralelas en ámbitos ajenos a la sociología. Estos contrastes de clase se encuentran de manera semejante entre las mujeres, con la diferencia de que ellas son objeto de menores expectativas de parte de sus familias en relación con sus logros profesionales y económicos, hecho que puede significar que cuentan con menos apoyo para desarrollar estrategias de compensación y proseguir sus estudios. En ese sentido, vimos cómo las mujeres que entrevistamos en el grupo *mixto* contaron con un apoyo familiar limitado y tuvieron que trabajar para ayudar a costear sus estudios.

La relación de las y los jóvenes con el proyecto de movilidad social de sus familias de origen señala diferencias en las que intervienen las distinciones de clase, género y carrera. En las dos carreras, los jóvenes mejor provistos de capital familiar de origen gozan de mayor libertad para adelantar proyectos individuales, en la medida en que sus familias los apoyan y no les exigen un compromiso económico con ellas, como sucede entre las y los jóvenes menos favorecidos, con mayor intensidad para los varones, y entre ellos, para los estudiantes de ingeniería de sistemas, en quienes sus familias parecen haber puesto grandes expectativas. Resulta interesante destacar los cambios en la relación con el trabajo que plantea la mayoría de estos jóvenes en comparación con la experiencia de sus padres. El trabajo abnegado o la vida dedicada al trabajo no hacen parte de los valores de ninguno de estos jóvenes, ni siquiera de aquellos que tienen un gran compromiso con sus familias de origen y grandes expectativas de “progresar”. El trabajo y la profesión deben permitir satisfacciones individuales y una vida con espacios y tiempos para el desarrollo personal. Las tensiones entre las aspiraciones a obtener una mejor posición social y económica que sus padres (que parece requerir grandes esfuerzos) y a conseguir una vida que se pueda disfrutar, se manifiestan entre las y los ingenieros mediante el temor a la “compudependencia”, a las largas jornadas de trabajo de oficina, y mediante la idealización del trabajo docente universitario como alternativa para conciliar esas aspiraciones.

Los proyectos de las mujeres, en especial de las estudiantes de sociología del grupo *mixto*, presentan las mayores rupturas con el orden de género en términos de familia, maternidad y relaciones de pareja. En la “zona media” encontramos mujeres que se presentan a sí mismas como “luchadoras”, que expresan aspiraciones emancipatorias en diversos terrenos (autonomía económica, libertad sexual, “cuarto propio”, reciprocidad en las relaciones de pareja o rechazo al matrimonio o a la maternidad). En este grupo social, hombres y mujeres buscan romper con el modelo de trabajador abnegado o sacrificado que encarnan los padres. Estos jóvenes esperan conseguir satisfacciones materiales y simbólicas de su trabajo (prestigio, reconocimiento o el placer de viajar o de acceder a otros consumos culturales). El “estilo

de vida” del sociólogo o la socióloga es para muchos un interrogante. Este estilo de vida es sin duda distinto al de sus padres, pues se elabora a través del ejemplo de sus profesores o de sus autores preferidos. La eventual conciliación entre la vocación crítica de la sociología y la inserción social del sociólogo o la socióloga es un enigma que puede generar mucha ansiedad. La posibilidad de constituir una familia es uno de los puntos más frágiles.

En los dos polos del espacio social, las transformaciones esperadas en las relaciones de género en las familias, es decir, en la división sexual del trabajo, son menos significativas que en el grupo *mixto* o medio: hombres y mujeres aspiran a tener familias similares a sus familias de origen. En cuanto a las y los jóvenes más privilegiados, al provenir de hogares donde padre y madre son profesionales, la expectativa de que la mujer accediera a la educación superior y tuviera una carrera ya ha sido cumplida por las madres. Algunas hijas se ven tan poco amas de casa como sus madres, pero se observan algunas diferencias con respecto a la maternidad, que pueden ser la expresión del deseo y de la posibilidad de prolongar la condición juvenil.

Las y los jóvenes estudiantes de ingeniería de sistemas buscan construir familias que respondan al modelo dominante en la clase media, esto es, parejas de doble carrera, con proyectos racionales de mejoramiento económico, familias unidas y estables que esperan invertir en la educación de los/as hijos/as, para que éstos puedan competir en el futuro. Aunque las jóvenes ingenieras rompen con las normas tradicionales al optar por una carrera “masculina”, la mayoría conserva una visión convencional en relación con la familia y la maternidad. En contraste, el rechazo a proyectos de maternidad y pareja por parte de las estudiantes de sociología de origen “medio”, además de otras búsquedas, también puede estar expresando la toma de distancia frente a sus familias de origen, que no las apoyaron. Las rupturas y dudas manifestadas por algunos varones estudiantes de sociología frente a su futuro familiar o de pareja está asociado a la necesidad de concentrar energías en el proyecto profesional —el que encarna la mayor incertidumbre— antes de pensar en construir un proyecto familiar.

SEGUNDA PARTE
EL SEXO DE LAS PROFESIONES

Capítulo I

GÉNERO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

LA CRÍTICA FEMINISTA DE LA CIENCIA

La crítica feminista a la ciencia y a la tecnología se le debe principalmente a las feministas anglosajonas, cuyo campo de reflexión fue posteriormente retomado y profundizado en otros países. En su libro *Feminism confronts technology*, la socióloga australiana Judy Wajcman (1991) realiza un balance de lo que ha sido esta crítica. Las mujeres científicas, a partir de la década de los setenta, cuestionaron las relaciones históricas y sociales entre género y ciencia. Los primeros esfuerzos buscaron mostrar la participación de las mujeres en los descubrimientos científicos, y luego los estudios se orientaron hacia los patrones generales de participación de las mujeres.

Las investigaciones adelantadas permiten contar en la actualidad con una evidencia considerable sobre el acceso limitado de las mujeres a las instituciones científicas y sobre su estatus subordinado en las profesiones científicas. En este sentido, se han identificado barreras estructurales en términos de discriminación en el empleo y en términos del tipo de socialización y educación que aleja a las niñas de las matemáticas y las ciencias. Sin embargo, la mayoría de las autoras que han trabajado desde las perspectivas anteriores acepta el supuesto de que la ciencia es una actividad noble y, por lo tanto, evitan cuestionarla.

Sandra Harding (1986) ha señalado que estos enfoques sitúan el problema en las mujeres (en su socialización, en sus aspiraciones y en sus valores) y no se interesan por la manera como la ciencia puede ser transformada para darle cabida a las mujeres. Según Harding, estos enfoques no desafían la división sexual del trabajo en la sociedad ni el estereotipo cultural de la ciencia, ligado de modo inseparable a la masculinidad. En contraste, algunas feministas han tratado de demostrar que la investigación biológica y la ciencia occidental como un todo han sido moldeadas a partir de rasgos masculinos. Éstos definen lo que cuenta como problema científico, pero también cuáles son las interpretaciones válidas.

Los movimientos políticos radicales de los años sesenta y setenta adelantaron una crítica a la ciencia, a sus usos y abusos, y desarrollaron un análisis de inspiración marxista sobre el carácter clasista de la ciencia y sus relaciones con los métodos capitalistas de producción. Estos análisis pusieron en evidencia que la ciencia es, sobre todo, un conjunto de relaciones sociales. En ese mismo periodo se produjo un cambio radical en la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia, marcado por la aparición en 1970 del libro de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*.

A pesar de estos cuestionamientos, la perspectiva de género es escasa antes de la década de los ochenta, cuando varias feministas publicaron críticas que caracterizaban la ciencia occidental como inherentemente patriarcal.

El origen del análisis de género del conocimiento científico se sitúa en el movimiento por la salud de las mujeres que se desarrolló en Gran Bretaña y en Estados Unidos en los años setenta, movimiento que buscaba ampliar el control de las mujeres sobre su cuerpo, su fertilidad y su sexualidad. Ehrenreich y English, en *Witches, midwives and nurses: A history of women healers* (1976), documentaron cómo el desarrollo y la profesionalización de la medicina (dominada por los hombres) marginaba a las mujeres trabajadoras de la salud. Los aportes del movimiento por una ciencia radical contribuyeron a ver la ciencia médica como depositaria de valores patriarcales. De ahí surgió una nueva política feminista en relación con la ciencia, que volvió a examinar la revolución científica de los siglos XVI y XVII para

mostrar que la ciencia que surgió entonces estaba basada en los proyectos masculinos de razón y objetividad.

La dicotomía conceptual central del pensamiento científico que opone cultura y naturaleza, mente y cuerpo, razón y emoción, objetividad y subjetividad, campo público y privado, fue caracterizada como claramente masculina. Autoras como Merchant (1980) arguyeron que en Europa, durante los siglos XV y XVI, la investigación científica y la naturaleza fueron conceptualizadas a partir de relaciones violentas y misóginas.

Desde otra perspectiva, algunas feministas, en lugar de criticar las consecuencias negativas de la identificación de la mujer con la naturaleza, la celebraron. Es el caso del ecofeminismo, que considera que existen valores femeninos inscritos en la biología. En forma análoga, otras corrientes utilizaron la teoría psicoanalítica para llegar a consecuencias parecidas. Inspirada en la escuela de las relaciones-objeto, que describe los mecanismos mediante los que los adultos adquieren su identidad (los hombres mediante procesos de separación y autonomía, las mujeres por identificación con la madre), Keller (1985) sostuvo que niños y niñas tienen habilidades cognitivas distintas. Según ella, como los científicos son hombres, ese tipo de estructura mental, obsesionada por el distanciamiento y el control, quedó inscrita en las normas y métodos de la ciencia moderna.

En su biografía de la genetista y premio Nobel Barbara McClintock, Keller (1983) describió un método científico muy distinto, y, sin defender una ciencia centrada en la mujer, insistió en la posibilidad de una ciencia neutra en términos de género, producida por individuos andróginos.

Para otras autoras, una ciencia neutra y objetiva es imposible, pero atribuyen los valores masculinos de la ciencia a la construcción histórica de la división sexual del trabajo, basada en la separación creciente entre lo público y lo privado. Rose (1983) se ubicó dentro de una tradición radical y aceptó la caracterización marxista de la ciencia burguesa como una forma alienada de conocimiento abstracto, favorecida por la división entre trabajo manual e intelectual. La exclusión de la esfera de la reproducción niega la experiencia de la mujer y empobrece la ciencia. Para Rose, una ciencia feminista debe abarcar el campo emocional y fusio-

nar formas subjetivas y objetivas de entender el mundo. La reunificación de "mano, mente y corazón" permitiría una nueva forma de ciencia, que ayudaría a la humanidad a vivir en armonía con la naturaleza.

Mientras el feminismo liberal partió de una visión empirista de la ciencia (concebida como neutra en términos de género) y postuló que era posible superar el sexismo y el androcentrismo mediante la aplicación más rigurosa de las normas científicas existentes, el feminismo cultural que surgió hacia 1970 exaltó la femineidad y celebró la diferencia y los atributos que considera como específicamente femeninos (un mayor humanismo, el pacifismo, el cuidado de otros y el desarrollo espiritual). Numerosas perspectivas feministas sobre la ciencia comparten ese énfasis en las diferencias de género, bien sea que las consideren naturales o psicológicas.

Wajcman señaló algunos problemas importantes en estos últimos enfoques. En primer lugar, los consideró esencialistas, ya que afirmaban identidades fijas y unificadas y desconocían que los valores femeninos se originan en la subordinación histórica de las mujeres. Su visión de la naturaleza sería igualmente ahistórica y olvidarían que la idea de naturaleza es culturalmente construida y ha cambiado a lo largo de los años.

Autoras como Keller, Rose y Hardstock reclaman una ciencia que incorpore valores femeninos, pero se distancian del esencialismo feminista radical. Harding reúne estas corrientes bajo el nombre de "epistemología del punto de vista feminista". Esta propuesta argumenta que la posición dominante masculina en la vida social desemboca en una comprensión parcial y perversa, mientras que la posición dominada de las mujeres brinda la posibilidad de una comprensión más completa y menos perversa.

Una tercera alternativa es la que ofrece la crítica feminista a la ciencia desde el postmodernismo feminista o deconstructivista. Como lo señala Harding, las cualidades femeninas celebradas por las feministas no reflejan la experiencia social de todas las mujeres: ¿debería, entonces, existir una ciencia feminista basada en la experiencia de las mujeres negras, de las lesbianas, de las obreras, etc.? Para Harding, el problema de la epistemología del punto de vista feminis-

ta es que asume que existe una única posición privilegiada a partir de la cual la ciencia puede ser evaluada. Wajcman señala, sin embargo, que el hecho de que existan diferencias de clase, de raza y de otro tipo entre hombres y mujeres no significa que la diferencia de género sea teórica o políticamente insignificante. Las mujeres tienen en común el haber sido marginadas de casi toda institución de poder en nuestra sociedad, en especial de las instituciones científicas. El reconocimiento de la universalidad de la subordinación de la mujer no es incompatible con el de las formas variables y específicas de esta subordinación. Wajcman comparte con McNeil (1987) la visión de que la razón y la intuición deben ser vistas como productos sociales específicos y que debemos comprometernos en prácticas sociales que los redefinan. Wajcman y McNeil estiman que las feministas que se ven obligadas a escoger entre intuición femenina y razón masculina enfrentan un dilema espurio.

En el mismo sentido, que comparto ampliamente, vale la pena señalar el trabajo de la filósofa francesa Michèle Le Doeuff, *Le Sexe du Savoir* (1998), que rastrea el itinerario de la noción de “intuición” en la filosofía occidental y el surgimiento de la idea de “intuición femenina”. A continuación incorporo un resumen de esa inteligente reconstitución, ya que resulta reveladora.

Cuenta Le Doeuff que la intuición fue considerada durante mucho tiempo como un modo importante de conocimiento que podía articularse con otros modos de pensamiento. Fue vista alternativamente como la mejor forma de conocimiento posible y la culminación de un proceso de descubrimiento (Platón), o, inversamente, como el inicio indispensable de cualquier proceso de conocimiento (concepción de Descartes).

En la larga historia de la filosofía, no hay necesariamente contradicción o antagonismo entre lo discursivo y lo intuitivo ni proyección de esa dualidad sobre la dualidad de los sexos (Le Doeuff, 1998: 27).

Cuando se agudizó la diferencia entre los dos modos de pensamiento, designados como intuitivo y discursivo, no se apeló inmediatamente a la dualidad de los sexos para atribuir al uno una discursividad magistral y a la otra una po-

bre u oscura intuición. Rousseau, por ejemplo, contribuyó a establecer una separación tajante entre estos dos modos de conocimiento, antes unidos o complementarios, al diferenciar la inteligencia divina, *intuitiva*, de la humana, *discursiva*. Los románticos alemanes retomaron esta oposición al afirmar que lo absoluto debe ser intuitivo y no concebido. Rápidamente, la filosofía se distanció de la corriente romántica y Hegel, en la *Fenomenología del Espíritu*, tildará esa idea de pretenciosa, asegurando que la intuición no se conoce a sí misma, es decir, que no conoce nada. Hegel no llega hasta el anatema máximo de decir que la intuición es femenina... pero no estuvo lejos, escribe burlescamente Le Doeuff.

A partir de entonces, si el conocimiento intuitivo se volvió sinónimo de alegato no verificable o de pretensión injustificada, la noción ya no tiene su lugar en una filosofía seria del conocimiento, como la que se enseña en las escuelas. En su tarea arqueológica, Le Doeuff, al explorar la obra de la filósofa francesa Gabrielle Suchon (1631-1703) se topó con el problema de la “ciencia infusa”, que le proporcionó nuevas pistas sobre el modo como la intuición se volvió femenina. Le Doeuff afirma, entonces, que desde el punto de vista de la comprensión filosófica puede decirse que la intuición femenina es una transposición de la antigua ciencia infusa, ya que las dos se definen por el mismo contraste.

Le Doeuff critica igualmente la pretensión ingenua de algunas feministas de reevaluar a la intuición para reevaluar a las mujeres y aporta como contraprueba el caso de Schopenhauer, que, al contrario de Kant, decía partir del conocimiento inmediato e intuitivo y articular intuición y razón, subordinando la segunda a la primera. Schopenhauer escribió, con una paradójica misoginia, que “hay algo femenino en la naturaleza de la razón: no da si no ha recibido. Por sí misma, no contiene más que las formas vacías de su actividad” (Le Doeuff, 1998: 44). En conclusión, sea cual sea el referente filosófico, las mujeres están del lado equivocado. Si la intuición es devaluada, se la tilda de femenina; si la razón es considerada poco interesante, se la encuentra bastante femenina. En 1693, ya Gabrielle Suchon había identificado esa “ley del género” cuando escribía:

Si es cierto que los deseos son las marcas de la necesidad y la indigencia, no dejarán de atribuirles una multitud a las mujeres y a las niñas, puesto que gustosamente les regalan todas las cosas más desventajosas (Le Doeuff, 1998: 46).

Hecho este paréntesis por la historia feminista de la filosofía, regreso a Wajcman, que recuerda que la base del poder masculino no es un simple producto de las ideas y el lenguaje, sino que éstos son mediaciones en las relaciones sociales. Si los postulados del método científico contienen visiones masculinas del mundo y de lo que hay que conocer, la práctica científica no está determinada por estos postulados. Éstos son pronunciamientos políticos, legitimaciones, más que descripciones de lo que los científicos hacen.

LA CRÍTICA FEMINISTA DE LA TECNOLOGÍA

La crítica feminista a la tecnología es más reciente que la crítica a la ciencia, pero comparte muchos de sus enfoques. Wajcman explora este panorama y señala cómo en la década de los ochenta se desarrolló una gran preocupación en torno a las relaciones entre tecnología y cambio social. Una de las mayores preocupaciones de las feministas ha sido el impacto de las nuevas tecnologías en la vida de las mujeres, sobre todo en el trabajo. La introducción del computador en las oficinas y el reconocimiento de que el trabajo doméstico es un trabajo y usa tecnología han sido unos de los temas privilegiados. También se ha analizado la explotación de las mujeres del “tercer mundo”, y recientemente se ha desarrollado un gran interés por el tema de las tecnologías reproductivas. En este debate, las tensiones han girado en torno a si la tecnología libera a las mujeres o si es destructiva y opresiva para ellas.

En 1970, Shulamith Firestone había desarrollado la idea de que la tecnología anticonceptiva contribuía a la emancipación de las mujeres, al liberarlas de la carga de la maternidad biológica. En el debate actual, un punto central es establecer si el problema reside en el control masculino sobre la tecnología o si la tecnología es en algún sentido patriarcal en si misma.

Wajcman señala que la distinción entre ciencia y tecnología es una de las primeras dificultades de la crítica feminista, ya que se tiende a entender la ciencia simplemente como una forma de conocimiento, y esta visión se ha trasladado al análisis de las relaciones entre género y tecnología. La confusión entre ciencia y tecnología puede explicarse por la evolución de la sociología del conocimiento científico, que en los últimos diez años ha cuestionado esta distinción. El único consenso parece ser que los límites entre ciencia y tecnología y sus relaciones son históricas y cambiantes. No obstante, así como la ciencia incluye prácticas e instituciones tanto como conocimiento, ocurre algo semejante con la tecnología. Incluso esto resulta más claro en el caso de la tecnología, puesto que se trata de manera primaria de producir artefactos. La socióloga australiana llama la atención sobre la necesidad de desarrollar aproximaciones teóricas diferentes para el análisis de las relaciones de género en la tecnología y en la ciencia. De esta manera, destaca cómo en los últimos años ha habido una reorientación importante en la forma de pensar las relaciones entre ciencia y tecnología, reorientación que ha cuestionado el modelo que dominó durante años y que consideraba la tecnología como una ciencia aplicada. La visión de que la ciencia descubre y la tecnología aplica ese conocimiento en una rutina poco creativa está en franca decadencia. Todos los estudios modernos sobre tecnología reconocen que los tecnólogos poseen sus propios recursos culturales que proveen las bases para su actividad innovadora. Parte de la cultura heredada por los tecnólogos en el curso de su experiencia es no verbal: no puede ser comunicada de forma adecuada por medio de la palabra escrita. Se da, más bien, una transmisión directa del conocimiento y de la competencia práctica entre un individuo practicante y otro.

Los enfoques actuales distinguen la ciencia y la tecnología como dos subculturas que poseen relaciones simétricas interactivas. La palabra *tecnología* tiene por lo menos tres diferentes significados: en primer lugar, es una forma de conocimiento, un *know-how*, difícil de capturar en palabras, pero que puede ser sistematizado y enseñado en las diversas disciplinas de la ingeniería; en segundo lugar, se refiere a lo que la gente hace, a actividades y

prácticas humanas, y, en tercer lugar, la definición *hardware* de tecnología hace alusión a un conjunto de objetos físicos, como los computadores.

La crítica feminista a la tecnología se inició denunciando la ausencia de material referente a las mujeres o al género. La revista *Technology and Culture*, por ejemplo, en 24 años de publicación sólo incluyó cuatro artículos sobre las mujeres. Actualmente, se cuenta con evidencias de que las mujeres contribuyeron a la invención de máquinas importantes durante la era industrial, se han rescatado invenciones olvidadas de las mujeres y se ha mostrado cómo en muchos casos sus inventos fueron patentados a nombre de sus maridos.

Griffiths (1985) mostró cómo el capital era indispensable para participar en los procesos de invención (no bastaban las ideas). En Inglaterra, sólo hasta 1882 la *Married Women's Property Act* le dio a las mujeres posesión legal y control sobre su propiedad personal, independientemente de sus esposos. Las mujeres estuvieron prácticamente excluidas de participar en el mundo del inventor-empresario. A medida que los negocios se expandían y se alejaban de la casa, las mujeres de clase media fueron relegadas de la actividad productiva. Enfoques más radicales cuestionan el concepto tradicional de tecnología (definida en términos de actividades masculinas) y argumentan que poco se sabe sobre los inventos de las mujeres en la esfera doméstica.

De manera análoga a su reflexión sobre la ciencia, en la década de los ochenta las feministas se interrogaron sobre el carácter "generizado" o sexuado de la tecnología, y afirmaron que la tecnología occidental encarna valores patriarcales. Al igual que la ciencia, la tecnología fue vista como profundamente implicada en el proyecto masculino de dominación y control sobre las mujeres y la naturaleza. Mike Cooley (1980), crítico de los sistemas actuales de tecnología, ha popularizado la idea de tecnologías centradas en lo humano. En este sentido, Cooley afirma que el cambio tecnológico lleva por dentro los valores del *White Male Warrior*, admirado por su fuerza y habilidad para eliminar al débil. Por su parte, Arnold Pacey le dedica un capítulo de su libro *The Culture of Technology* (1983) al tema de las mujeres y los valores y señala tres conjuntos de valores contrastan-

tes en la práctica de la tecnología (que recuerdan los planteamientos del ecofeminismo). A pesar de su esencialismo, su fuerza radica en que trascienden la concepción usual de que el problema reside en la exclusión de las mujeres de los procesos de innovación y de la adquisición de competencias técnicas y plantean el problema de cómo ha sido concebida y enseñada la ingeniería.

El fracaso de las políticas liberales de igualdad de oportunidades condujo a autoras como Cynthia Cockburn a preguntarse si no habría una resistencia activa de las mujeres frente a la tecnología. Cockburn (1983 y 1985) explica esta resistencia a partir de los estereotipos sexuados sobre la tecnología como actividad propia de los hombres. Como para la ciencia, el lenguaje de la tecnología y su simbolismo son masculinos. Para las mujeres, el problema no se limita a la adquisición de calificaciones. Éstas se encuentran incorporadas en la cultura de la masculinidad, que coincide ampliamente con la cultura de la tecnología. Además, tanto en la escuela como en el trabajo esta cultura es incompatible con la definición social de la feminidad.

Una aproximación más sociológica e histórica a las relaciones entre género y tecnología es la que gira en torno al debate sobre el proceso de trabajo que se dio en los años setenta. Del mismo modo como el movimiento por una ciencia radical planteó el carácter de clase de la ciencia, los teóricos del proceso de trabajo trataron de extenderlo a la tecnología. En este sentido, estos teóricos se opusieron a las teorías sobre el “determinismo tecnológico”, que postulaban que los cambios en la tecnología eran los principales factores de cambio social, que las tecnologías eran neutras en sí mismas y que tenían un impacto sobre la sociedad desde afuera. De forma simultánea, se opusieron a los enfoques marxistas, que consideraban el desarrollo de la tecnología y la productividad como motor de la historia.

Braverman (1974), en particular, restauró la crítica de Marx a la tecnología y volvió a situar la división del trabajo en el centro del proceso de desarrollo capitalista. Su argumento básico fue que las relaciones capital-trabajo son un factor decisivo en lo que atañe a la tecnología de producción en el capitalismo y que ésta es deliberadamente diseñada para descalificar y eliminar trabajo humano. Las in-

venciones técnicas no se desarrollan inexorablemente, sino que son un elemento central en la batalla por el control de la producción. Sin embargo, esta perspectiva no incorporó las relaciones de género en su crítica.

Autoras como Cockburn articularon la explotación capitalista con la dominación sexual y analizaron la exclusión de las mujeres de la tecnología como una consecuencia de la división sexual del trabajo y de la dominación masculina sobre los oficios calificados. En los inicios de la industrialización, a las mujeres se les negó el acceso a la educación y a la propiedad de capitales. Estas autoras mostraron cómo los rígidos patrones de la división sexual que se desarrollaron dentro de la clase trabajadora en el contexto de las nuevas industrias sentaron las bases para la dominación masculina sobre la tecnología. La llegada de maquinaria poderosa desafió las calificaciones artesanales tradicionales. Las herramientas fueron literalmente arrebatadas de las manos de los trabajadores y combinadas dentro de las máquinas y los hombres artesanos no pudieron impedir que los empresarios incorporaran a las mujeres a los nuevos oficios. De este modo, las mujeres entraron a la industria a desempeñar oficios que se consideraban no calificados, con los salarios más bajos:

La acusación más fuerte que se puede hacer a los obreros calificados y a sus sindicatos es que excluyeron a las mujeres como miembros e impidieron que ganaran competencias que habrían podido asegurarles una vida decente (Cockburn, 1985: 39).

Ampliando la perspectiva de la teoría del proceso de trabajo, Cockburn mostró cómo la tecnología industrial desde sus orígenes refleja el poder masculino tanto como la dominación capitalista. La cultura masculina de la tecnología es fundamental para entender la forma como la división sexual del trabajo sigue reproduciéndose en la actualidad. Al asegurar el control sobre tecnologías clave, los hombres les niegan a las mujeres la experiencia práctica de la que depende la innovación. La naturaleza de las innovaciones de las mujeres, como la de los hombres, es un asunto de tiempo, lugar y recursos. Segregadas en el trabajo y relegadas a la esfera privada de la casa, las experiencias de las

mujeres han sido restringidas de manera severa, igual que su inventiva tecnológica.

Como lo señala Wajcman, la aproximación histórica presentó un progreso frente a las posiciones esencialistas. La profunda alienación de las mujeres frente a la tecnología fue explicada, en términos de construcción histórica y cultural de la tecnología, como masculina. Si la competencia técnica es parte integral de la identidad masculina, ¿por qué se esperaría que las mujeres aspiren a ella? Algunas feministas se han adentrado en la “caja negra” de la tecnología para hacer investigación empírica detallada.

En los últimos años, una nueva sociología de la tecnología ha surgido para estudiar la innovación, el desarrollo, la estabilización y la difusión de artefactos específicos. A partir de estas investigaciones se hace evidente que la tecnología no es sólo el producto de imperativos técnicos racionales, sino que hay escogencias políticas incrustadas en el diseño y selección de la tecnología. Las tecnologías son el resultado de una serie de decisiones específicas tomadas por grupos particulares, en lugares particulares y en periodos particulares para sus propios propósitos. El cambio tecnológico es un proceso de luchas de grupos por el control y depende, por lo tanto, de la distribución del poder en una sociedad. La sociología se apartó del estudio del inventor individual y abandonó la idea de que la innovación tecnológica fuera el resultado de alguna lógica técnica interna. Un artefacto debe ser examinado como el resultado de un conjunto de negociaciones, compromisos, conflictos, controversias y tratos entre oponentes. Sin embargo, muy poca atención se ha prestado a la manera como los objetos tecnológicos pueden ser definidos por el juego de intereses de género. No obstante, para una teoría social del género, la casi total exclusión de las mujeres de la comunidad tecnológica plantea la necesidad de examinar la estructura subyacente de las relaciones de género. Al igual que en el debate sobre el proceso de trabajo, la sociología de la tecnología se ha concentrado casi de manera exclusiva en las relaciones asalariadas de producción, sobre todo en las primeras etapas de desarrollo del producto. Al hacerlo, se han ignorado las esferas de la reproducción, del consumo y del trabajo no pagado que se realiza en los hogares.

Madeleine Akrich (2002) estableció unas diferencias conceptuales interesantes entre los enfoques de género que complementan las de Wajcman. Akrich buscó caracterizar el concepto de “género” y mostrar de qué manera se articula con el de “sexo” en la crítica feminista a la tecnología. En este sentido, Akrich distinguió tres corrientes: la tradición marxista, la historia y la sociología de las técnicas y la corriente culturalista. En el primer caso, señala cómo las feministas añaden las relaciones de género a las clásicas relaciones de clase. En este tipo de corriente, las feministas muestran cómo los hombres tienen el poder de imponer ciertas tecnologías y de excluir a las mujeres, catalogadas como incompetentes, al mismo tiempo que excluyen las técnicas utilizadas por las mujeres del campo de las tecnologías legítimas o valoradas, lo que les permite negar el carácter socialmente construido de esta dominación, imputándolo a diferencias naturales. La crítica feminista invierte la cadena de imputación: las escogencias tecnológicas están en manos de los hombres no porque las mujeres sean técnicamente incompetentes, sino porque la tecnología ha sido construida activamente por los hombres como mecanismo de exclusión. La técnica aparece como una construcción de género. Sexo y género se presentan como categorías relativamente monolíticas: el sexo se inscribe en la anatomía, el género remite a una definición prácticamente estructural de los roles sociales.

En el caso de la crítica feminista a la historia y, la sociología de las técnicas, la innovación es vista como proceso que produce indisolublemente artefactos y lazos sociales. Las feministas se interesan por la manera como las tecnologías y las relaciones de género se construyen de forma mutua. Además de ello, las feministas retoman el aporte anterior que muestra cómo una definición restrictiva de las técnicas, centrada en el trabajo de concepción, es también producto de la dominación masculina y amplían el espacio de observación, redistribuyendo las competencias técnicas en sentido amplio entre todo un conjunto de actores antes no considerados. Este enfoque permite articular producción técnica y producción de sentido y proporciona claves para entender cómo los dispositivos técnicos pueden mantener, extender o transformar las relaciones de género.

Aquí el concepto de género es más fluido: las relaciones de género se definen localmente y son negociadas cada vez. El marco que el género impone a los individuos es más cualitativo que sustantivo: opone lo masculino a lo femenino y no los hombres a las mujeres. Aparece una nueva relación entre sexo y género: si el sexo biológico está *a priori* desprovisto de ambigüedades, el género se vuelve el medio por el que se encuentra simultáneamente mantenida una diferencia y generada la posibilidad de escapar a una definición biológica de la diferencia. Cada individuo es pensado como una mezcla particular de lo femenino y lo masculino, combinación que puede constituirse, parcialmente, a través de la relación con las técnicas. La existencia de connotaciones femeninas o masculinas en determinados dispositivos revela la permanencia de distribuciones sexuadas, pero no hay ninguna necesaria superposición de las distribuciones existentes de modo que se llegue a una reificación del género. Estos repartos son discutidos, renegociados y aprehendidos en una dinámica. Paradójicamente, el sexo biológico se vuelve la referencia estable que permite darle sentido a la oposición masculino/femenino.

Finalmente, Akrich menciona la corriente culturalista, que aborda las tecnologías ya no del lado de la acción, sino de la cultura: ellas significan y se vuelven significantes por los lazos que se tejen en el espacio de las significaciones. Algunos autores insisten sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías como herramientas de renegociación de las identidades sexuales y de género. Este enfoque diluye las fronteras entre sexo y género: el sexo es visto como un aspecto del género, es decir, una manera particular de construir las diferencias apoyándose en la biología. El género se convierte en un punto de referencia para el análisis y se aplica a toda suerte de espacios, siendo el biológico uno más.

TECNOLOGÍA Y MASCULINIDAD

El examen de cualquier objeto de estudio desde una perspectiva crítica de género no se reduce a identificar el lugar que ocupan las mujeres o “lo femenino”, sino que tiene que explorar de qué forma la construcción cultural que opone

“lo masculino” y “lo femenino” y la relación social de poder y dominación entre hombres y mujeres está presente. Ello significa, por lo tanto, analizar el papel de “lo masculino” y abordar los sujetos varones a partir de su especificidad de género, rompiendo con el “masculino-universal”:

La dificultad del estudio de los mundos masculinos reside en que la masculinidad reina, pero en un silencio que es la señal de una operación constantemente renovada de mantenimiento de las mujeres a distancia (Cohen, 2002: 91).

La relación entre tecnología y masculinidad es más compleja de lo que parece a primera vista.

La concepción tradicional de la tecnología está sobrecargada en contra de la mujer, pues tendemos a pensarla en términos de maquinaria industrial, carros y demás artefactos e ignoramos otras tecnologías que afectan aspectos de la vida cotidiana. La guerra es un paradigma de las prácticas masculinas, nos dice Wajcman (1991), porque su valoración de la violencia y la destrucción resuena en otras relaciones masculinas: con otras culturas, con el medio ambiente y con las mujeres.

Brian Eslea, en su libro *Fathering the Unthinkable* (1983), relata la historia del descubrimiento de la radiactividad y el desarrollo de la bomba atómica. En su estudio, entre otros aspectos, describe la excitación e intensa competitividad de los prominentes científicos involucrados. Eslea explica ese comportamiento por la emoción que suscita en ellos la sustitución del poder procreativo femenino: estos hombres “darian a luz” la ciencia y las armas para compensar su carencia del poder mágico de dar nacimiento a bebés. Eslea argumenta que esto es evidente en el lenguaje sexualmente agresivo y lleno de metáforas sobre el nacimiento con el que describen su trabajo. Recordemos que la primera bomba de uranio que se lanzó en Hiroshima fue bautizada “Little Boy”. La interpretación de Eslea no resulta muy convincente, y así ha sido evaluada por varias críticas feministas como Farrar (1985) y Jordanova (1987). El uso de metáforas sobre el parto y la violación sólo muestra que los medios para representar prácticas significativas en una cultura dominada por hombres están contruidos en términos significativos para ellos y que el lenguaje de eufemismos patriarcales

permea muchas esferas de alta tecnología. Esto lo plantea Ludi Jordanova de la siguiente manera:

Las preguntas interesantes son cómo y por qué la creatividad de todo tipo ha sido definida de manera específicamente sexual y cuáles son las implicaciones de esto para las relaciones de poder (Jordanova 1987: 140).

Existen muchas analogías entre el *ethos* de la comunidad científica de Los Alamos (que produjo la bomba atómica) y las fraternidades que se crean en torno a la computación. En *The Soul of a New Machine*, Tracy Kidder's (1982) describe un grupo de hombres que inventaban un nuevo computador. Allí encontramos la misma combinación de rivalidad profesional competitiva y de completa dedicación de los ingenieros en la búsqueda del "computador perfecto". En este libro vemos un mundo de hombres que trabajan de manera compulsiva y disfrutan presionándose hasta el límite de sus capacidades: un mundo en el que no hay lugar para la vida por fuera del trabajo. Esta cultura de trabajo masculina de apasionado virtuosismo es tipificada por Sherry Turkle (1984 y 1995) como el estilo de trabajo *hacker*. Basada en una investigación etnográfica realizada en el Instituto Tecnológico de Massachussets, Turkle describe ese mundo como el compendio de la cultura masculina de maestría, individualismo y antisensualismo. Turkle afirma que si bien los *hackers* niegan que la suya sea una cultura machista, su preocupación por ganar y por someterse a sí mismos a pruebas cada vez más violentas hace su mundo particularmente hostil a las mujeres.

Así como no existe una definición única de la feminidad en una misma sociedad, encontramos múltiples definiciones de la masculinidad y diversas culturas masculinas. Los modelos de masculinidad varían de acuerdo con las diferentes áreas de la tecnología. Dentro de esa variedad de masculinidades, autores como Connell distinguen una masculinidad hegemónica y otras subordinadas o marginadas. Wajcman sugiere que la idea de masculinidad hegemónica debe, a su vez, ser considerada como plural, como núcleo de la masculinidad dominante, pero con variantes. Aceptando la idea de que en las sociedades occidentales contemporáneas

la masculinidad hegemónica está fuertemente asociada con la agresividad y la capacidad de ser violento, resulta interesante examinar hasta qué punto el control de la tecnología se inscribe dentro de ese arquetipo. En el ejemplo de los *hackers*, su masculinidad podría inicialmente describirse en términos de la racionalidad calculadora y profesionalizada, propia del técnico especialista, pero resulta interesante analizar de qué manera la ética del guerrero (modelo de masculinidad heroica) también está presente. A los ojos de Turkle, esta élite tecnológica luce poco atractiva y patológica: son “perdedores” y solitarios cuya inmersión en el mundo de las máquinas los ha alejado de otras personas. Turkle se pregunta si su virtuosismo técnico corresponde a la realización de un poder o, al contrario, a la carencia de poder en términos de relaciones humanas (Turkle, 1984: 144).

En la cultura occidental, manejar la última tecnología es una actividad altamente valorada y mitificada. Los saberes técnicos son una importante fuente de poder para los hombres, pero la posición de clase también es determinante. El saber técnico de los obreros de industria, por ejemplo, constituye un conocimiento subordinado y está asociado a modelos de masculinidad bien definidos. El ingeniero, en cambio, encarna un saber técnico dominante. Pero cualquiera que sea la forma de definir la masculinidad en relación con la tecnología, siempre construye a las mujeres como poco aptas para los propósitos tecnológicos. Al menos así parece ocurrir en la historia occidental de los últimos siglos.

Cierta crítica feminista esencialista o culturalista ha esgrimido el argumento de que la competencia técnica es asunto de diferencias cognitivas fundamentales entre los sexos. Wajcman subraya la paradoja de que mientras en la década de los setenta las feministas se esforzaron por desacreditar la tesis de la diferencia natural entre los sexos (que oponía a hombres fuertes y hábiles tecnológicamente a mujeres débiles), al darse el cambio de la tecnología industrial a la informática muchas feministas como Turkle (1984) intentan mostrar que las diferencias entre hombres y mujeres en relación con los computadores tienen una base cognitiva. Las supuestas diferencias entre los sexos son conceptualizadas en forma de pares opuestos que conectan con otras oposiciones: los hombres, fascinados con las máquinas, serían

"hard masters" en términos de programación, seguidores de reglas y competitivos. Las mujeres, en cambio, se interesarían por los computadores de manera instrumental, por su uso y aplicación: serían "soft masters", orientadas hacia lo concreto y la cooperación. Los niños buscarían imponer su voluntad sobre la máquina mediante un plan estructurado y lineal, con el objetivo de controlarla. Las niñas, en cambio, tendrían una relación más interactiva, un estilo negociador o relacional. Turkle, inspirada claramente en Gilligan y Chodorow, presenta estas diferencias como esencialmente psicológicas, y es enfática en señalar que ninguno de los dos estilos es superior para la programación y que el problema es el bajo valor que se le otorga al estilo *soft*.

Wajcman hace una crítica lúcida a esta interpretación esencialista. En primer lugar, plantea dudas sobre las evidencias en torno a las diferencias cognitivas entre los sexos, y argumenta que si bien los estudios encuentran evidencia de diferencias entre los sexos, la heterogeneidad en el interior de cada sexo es aún mayor. En segundo lugar, sostiene que las relaciones sociales, interpretaciones y prácticas juegan un papel importante en la elaboración de las habilidades cognitivas de los niños y que Turkle asume una visión individualizada del aprendizaje cuando presenta las diferencias en el estilo de programación como diferencias en la psicología individual. Para Wajcman, el aprendizaje es un proceso colectivo, social, que depende del contexto histórico y cultural. En nuestra sociedad, el computador ha sido construido como un dominio masculino, hecho que significa que las niñas se acercan a éste con menor frecuencia y con menor confianza que los niños. Esto genera diferencias en la forma como niños y niñas se relacionan con la máquina. Las diferencias en el estilo cognitivo son consecuencia de importantes desigualdades de poder entre los sexos. A favor de su tesis, Wajcman recuerda que las primeras programadoras fueron mujeres. Entre 1940 y 1950, a causa de la guerra, numerosas mujeres fueron comprometidas en actividades de programación, codificación y operación de las máquinas. Las chicas ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Calculator*) programaron el primer computador. En la medida en que la programación fue inicialmente considerada como un trabajo de oficina tedioso y de bajo esta-

tus, fue asignado a las mujeres. Al respecto, Jennifer Light (2003) reconstruye la participación de las mujeres como científicas y como programadoras en este proyecto del Estado norteamericano y la manera sistemática como fueron borradas de las fotografías que se difundieron en la prensa y del relato oficial de ese momento fundador de la informática y la computación. A medida que el reconocimiento de las habilidades y el valor de la programación fueron aumentando, la informática empezó a ser considerada un trabajo masculino, creativo, intelectual y exigente. Volvemos a la “ley del género” de Gabrielle Suchon:

Así, dependiendo de las circunstancias, diferentes estilos cognitivos pueden ser considerados masculinos o femeninos de acuerdo con el poder y el estatus que conllevan (Wajcman, 1991: 158).

INTERNET, CIBERCULTURA Y GÉNERO

El análisis de un fenómeno ligado al desarrollo de los computadores y la informática, como es Internet, aporta elementos complementarios y algunos matices frente a las conclusiones de Wajcman.

Gloria Bonder (2002) realizó un balance que buscaba articular los debates liderados por las feministas norteamericanas con la realidad latinoamericana. Bonder señala cómo Internet opera como un símbolo del futuro de la sociedad, pero todavía sabemos muy poco sobre el tipo de cambios a los que pueda conducir. Algunas cifras señalan un uso básicamente comercial de la *web*: en el año 2000 más del 60% de los portales eran comerciales. Además de lo anterior, en cuanto a las expectativas sobre la participación ciudadana que Internet facilitaría, las evidencias todavía no permiten ser muy optimistas:

La *web* alcanza a los que ya están sensibilizados y comprometidos, refuerza sus capacidades, pero no llega fluidamente a las personas que otras formas de comunicación política tampoco logran alcanzar (Bonder, 2002: 9).

Hasta ahora, Internet es fundamentalmente un transmisor de información, y su contribución a la llamada “socie-

dad del conocimiento” es marginal. Sumado a lo anterior, sus beneficios están distribuidos de manera inequitativa: se habla de brecha digital, de “tecnopobres” y “tecnorricos”. El conocimiento del inglés es un factor de exclusión, ya que más 80% de las páginas están en ese idioma. Hacia fines de 1995 había aproximadamente 9'000.000 de usuarios de Internet en el mundo, mientras que en el año 2000 se alcanzaron los 350'000.000 de usuarios. La tasa de penetración en los países desarrollados es muy alta (del 25% al 30%), pero la diferencia con el resto del mundo es enorme (en las naciones pobres la tasa de penetración es inferior al 3%).

Las cifras para América Latina indican que el índice de crecimiento de usuarios de la red es el más elevado del mundo, más alto que en Europa y algunos países del Asia. En 1999, los países con mayor cantidad de usuarios eran México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia, con una tasa de crecimiento cercana al 41% anual. Sin embargo, hay que anotar que en 1999, a pesar de estas cifras de crecimiento, sólo el 1,8% de la población latinoamericana tenía acceso a Internet.

La encuesta *Mujeres Latinas en Internet*, de enero del año 2000, indicó que las usuarias latinoamericanas constituían una pequeña élite: mujeres entre los 22 y los 35 años y con estudios superiores (tanto casadas como solteras). En promedio, estas mujeres dedicaban 5 horas semanales a la red, y más de la mitad de ellas se conectaba desde su casa. La mayoría de ellas navegaba, en primer lugar, por diversión y, en segundo lugar, por razones de trabajo.

Desde finales de la década de los ochenta algunas investigadoras feministas se interesaron por la detección y el análisis de los códigos de género en el espacio virtual, de lo que resultaron dos enfoques contrapuestos. Por una parte, están quienes presuponen que la comunicación “en línea”, por sus características intrínsecas de mayor horizontalidad, menor control e “invisibilización” de los cuerpos, es más igualitaria y favorece la expresión de los grupos marginados y las mujeres. Por otra parte, están quienes aseguran que la interacción en línea no difiere mucho de lo que ocurre en la sociedad: los varones dominan la comunicación y sus comportamientos lingüísticos recrean los que se han registrado *off line* (inician y finalizan las discusiones en los gru-

pos mixtos, plantean sus opiniones como si fueran hechos comprobados, pueden ser autoritarios y usar un lenguaje vulgar, confrontan las opiniones de los demás ostentando desafío, humor y sarcasmo, etc.). Las mujeres tienden a enviar mensajes más personales, a atenuar y justificar sus afirmaciones, a disculparse, a agradecer, a apreciar y a tomar en cuenta a sus interlocutores. A las mujeres les molesta que se violen las reglas y evitan abordar temas controvertidos. El estudio de Krista Scott (1998) sobre el contenido visual y discursivo de publicaciones electrónicas alternativas producidas por mujeres y grupos de autogestión femeninos (*e-zine*) permitió señalar algunas formas marginales de resistencia cultural de mujeres feministas en línea, como la creación de un espacio propio en la red, la experimentación en el lenguaje, el tratamiento de temas marginados y la provocación estética.

La importancia que muchos le otorgan a Internet ha dado lugar a la creación de nuevos términos como “cibercultura”. David Silver (2000) la define como la “colección de culturas y productos culturales que existen en Internet y/o son accesibles a través de ella, así como las historias contadas acerca de los mismos”. Se trata de una cultura muy amplia que se construye a través de un conjunto diverso de interacciones sociales “en línea”. La “cibercultura” es profunda, en el sentido de que aun las interacciones más sencillas se inscriben dentro de prácticas complejas de comunicación. Hablando del “ciberespacio”, Figueroa Sarriera afirma lo siguiente (1997):

Este término se refiere a los modos de vida, las formas de construcción del *self* y del otro, así como las formas en las que fluyen transversalmente las dimensiones política y económica en la espiral de dominación/resistencia dentro de este nuevo y escurridizo escenario también llamado *cyberspace* o ciberespacio (Ver Bonder, 2002: 28).

El término “ciberespacio” fue creado por William Gibson, en su novela *Neuromancer* (1984). En esa novela, Gibson lo define como una “alucinación consensuada que experimentan diariamente billones de operadores de computadoras; una representación gráfica de información que fluye de cada ordenador al sistema humano”. El “ciberespacio” no

es un lugar ni una cosa, sino la suma de sinapsis electrónicas que intercambian millones de *bits* de información a través de líneas telefónicas o fibras ópticas conectadas por redes de computadoras. El “ciberespacio” no está dentro de las máquinas ni en el tejido o red que se construye por sus interconexiones: es un territorio intangible al que se accede por medios tangibles. Este territorio tiene sus propias reglas formales e informales y, como todo dispositivo cultural, está articulado con diferentes relaciones de poder. El “ciberespacio” participa en la creación y en la reproducción de valores, normaliza determinados estilos de vida y construye nuevos imaginarios y ordenamientos sociales.

Como sucede con los computadores y la informática, los estudios sobre la “cibercultura” y el “ciberespacio” se ubican en tendencias que oscilan entre quienes sostienen una posición pesimista sobre las posibilidades que ofrece a las mujeres y quienes ven allí una alternativa utópica de emancipación.

El “ciberfeminismo” aparece como una de las corrientes feministas más originales de los últimos años. Es una corriente fluida y abierta que no está definida por consenso. Quienes participan en ella han emprendido una búsqueda teórica y política basada en el reconocimiento de que los computadores y el “ciberespacio” son componentes ineludibles de nuestro entorno social. Estas personas se preocupan por explorar las relaciones entre género, cuerpo, sexualidad, cultura y tecnología y promueven la experimentación con esta última para generar confrontación y cambio. Además de ello, los/as “ciberfeministas” incursionan en varios mundos tecnológicos: la reproducción de discos compactos, la creación de portales en Internet o de comunidades electrónicas y la inteligencia artificial, todo ello de manera todavía nómada, espontánea y anárquica.

La psiquiatra y “gurú” de la informática Sherry Turkle (1995) teorizó sobre las relaciones entre el “ciberespacio” y la construcción y despliegue de las subjetividades en la postmodernidad. Turkle sostiene que los computadores no son una nueva herramienta de la modernidad y que no tienen la misma lógica de las herramientas anteriores (utilidad, análisis, abstracción y racionalidad). Al contrario, Turkle los define como objetos postmodernos, propios de una

cultura de la simulación. Turkle asegura que la comunicación en línea permite jugar desde múltiples identidades o posiciones subjetivas y que la estructura lógica de los procesos tecnológicos abre posibilidades para reflexionar sobre cómo está constituida la identidad. Por ejemplo, el entorno *Windows* actuaría como metáfora de un pensamiento sobre el yo como sistema múltiple (esto es, la identidad podría concebirse como múltiples “ventanas”).

En la misma dirección, Donna Haraway (1991 y 1997) es precursora en el planteamiento del concepto de *cyborg*. De acuerdo con esta teórica, la expansión e imbricación de las tecnologías de la comunicación y la biotecnología con nuestro cuerpo biológico nos habría convertido en *cyborgs*, entidades que combinan elementos físicos y cognitivos de los humanos y de las máquinas. El *cyborg* no sólo se refiere a la realidad del impacto de la tecnología sobre los cuerpos y mentes de los humanos, sino que pretende actuar como un mito político irónico para la teoría feminista, mito que recuerda que la concepción de humanidad y de sujeto elaborada por la modernidad ha sido reemplazada por otra en la que lo humano está imbricado con lo animal y las máquinas.

La nueva cultura tecnológica supone una ruptura con los viejos dualismos del pensamiento occidental:

Mi mito del *cyborg* se refiere a la transgresión de límites, a fusiones potentes, a posibilidades peligrosas que la gente progresista puede explorar como parte de un trabajo político necesario (Ver Bonder, 2002: 34).

Haraway invita a una acción política radical que libere al movimiento de mujeres de la búsqueda de la similitud y unidad entre ellas o de la búsqueda de la afirmación de su propia singularidad. Haraway exalta la celebración de la diversidad entre las mujeres y de la subjetividad individual. Se trata, entonces, de ejercer una resistencia cultural mediante la producción de “contranarrativas”.

Las principales críticas a Haraway tienen que ver con su excesivo relativismo y con las debilidades de su propuesta política: el ciberespacio no es más que una pequeña parte de este mundo tecnológico y la producción de *hardware* y *software* sería un elemento clave como también lo son las instituciones que entrenan a quienes diseñan estos produc-

tos. El proyecto de Haraway corre el riesgo de olvidar las enormes desigualdades en las posibilidades y condiciones de vida entre las mujeres *cyborgs*, como afirma Marisa Be-lausteguigoitia Rius:

El *cyborg* no es generalmente la persona sentada frente a la computadora preguntándose sobre el poder de mirar desde otro lado, el *cyborg* es la *otra*, despachando hamburguesas y hablando el *lenguaje cyborg de McDonald's* (Bonder, 2002: 35).

LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES

La ciencia y la tecnología están asociadas de manera estrecha con la idea de profesión, ya que ésta remite a un tipo de saber cuya especialización es posible por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. El estudio de las profesiones, sus agentes, instituciones y dinámicas, como prácticas históricas y complejas, como relaciones sociales, y no sólo como sistemas de conocimiento, hace parte del estudio de la ciencia y la tecnología.

La sociología de las profesiones comparte con la sociología del trabajo una concepción restringida de la idea de trabajo, entendido como actividad remunerada o generadora de ingresos que se desarrolla en la esfera “pública”. La profesión corresponde a un tipo especializado de trabajo que goza de reconocimiento social y que se caracteriza por una formación prolongada de nivel superior, un cuerpo unificado de conocimientos y un conjunto de instituciones que aseguran y regulan su producción, su reproducción, el acceso a la profesión y las condiciones de su ejercicio.

Al igual que la sociología del trabajo, la sociología de las profesiones ha sido permeada en poca medida por la crítica feminista y por los estudios de género. Aunque se han adelantado estudios empíricos sobre profesiones particulares que introducen una perspectiva de género, la arquitectura teórica de la sociología de las profesiones no se ha modificado a partir de esa crítica.

Es así como la síntesis que realizan Dubar y Tripier (1998) sobre el estado de este campo de estudios sólo introduce las relaciones sociales entre los sexos en la tercera parte del libro, cuando se abordan las investigaciones más relevantes

en el caso francés. Es decir, el género, al parecer, es un problema empírico, pero no teórico.

A continuación retomo aspectos del balance de Dubar y Tripier, en especial los que se refieren a las "nuevas" teorías de las profesiones.

Tras referirse a las teorías funcionalistas e interaccionistas, Dubar y Tripier señalan cómo a finales de la década de los sesenta la sociología de las profesiones experimentó algunas transformaciones significativas, sobre todo en Estados Unidos. El debate entre el funcionalismo y la sociología interaccionista cedió progresivamente el lugar a nuevos enfoques que se inspiraron en las teorías marxistas y, sobre todo, weberianas. Siguiendo el balance de Saks (1983), Dubar y Tripier destacaron cómo estos nuevos enfoques le dieron un papel más importante a los mecanismos económicos de control de los mercados. En efecto, estos enfoques tendieron a considerar las profesiones como agentes colectivos del mundo económico que lograron cerrar su mercado de trabajo y establecer un monopolio de control sobre sus propias actividades. Estas teorías comparten conceptos centrales como monopolización económica, cierre social y legitimidad política, todos ellos de clara inspiración weberiana. Las profesiones reconocidas como tales son aquellas que lograron monopolizar un segmento del mercado de trabajo, hacer reconocer su competencia jurídica y legitimar sus privilegios sociales. De acuerdo con la concepción de Max Weber, las profesiones no son sólo entidades económicas, sino que también son grupos de estatus que heredan o se procuran recursos culturales con los que validan su visión del mundo. Los nuevos teóricos también rescatan la perspectiva histórica weberiana y se preocupan por analizar los procesos mediante los que se producen y legitiman estas formas modernas de monopolio económico y de cierre social. Weber sitúa las raíces de la legitimación social de las profesiones en los fenómenos religiosos. Las primeras imágenes de los profesionales son religiosas: de manera consecutiva o simultánea, magos, sacerdotes y profetas compitieron por el monopolio de las vías de salvación, asunto vital de las organizaciones sociales precapitalistas. La revolución protestante hizo del trabajo profesional un *Beruf*, es decir, a la vez un oficio y una vocación, una nueva vía de

salvación y una forma de realizar en el mundo la vocación cristiana. Con el desarrollo del capitalismo, la racionalización económica de las actividades y el desencantamiento del mundo, las profesiones dejaron de perseguir el monopolio de los bienes de salvación y buscaron el de las oportunidades de beneficio en un mercado. Una de las soluciones históricas a este problema fue la difusión del modelo burocrático en las organizaciones económicas y en la administración del Estado. Weber identifica tres figuras modernas: el experto, el científico y el político, que encarnan una nueva legitimidad legal-racional y tienden a reemplazar a las anteriores figuras religiosas.

Dubar y Tripier seleccionan algunos autores contemporáneos en el estudio de las profesiones: E. Freidson (1986), T. Johnson (1972), M. S. Larson (1977) y A. Abbott (1988).

Freidson estudió la profesión médica, cuyos fundamentos reposan sobre la confianza del público y, por lo tanto, sobre la legitimidad de su competencia para un objetivo dado. Freidson mostró que los estudios médicos y el trabajo colectivo de la Asociación Médica no bastan para consolidar esta creencia. El control de las actividades médicas resulta decisivo: el hecho de que los riesgos de accidentes sean reducidos, las faltas profesionales castigadas y los resultados puedan ser evaluados permite que se establezca y consolide la confianza del público. Pero esto tiene un efecto perverso, al extender la competencia médica al conjunto del campo sanitario e incluso a la definición de las políticas de salud. El paso de la competencia limitada a la experticia general sería una característica del profesionalismo moderno, una consecuencia de la autorregulación que maximiza la autonomía profesional. En su libro *Professional Power*, Freidson definió las instituciones de profesionalización como sistemas de coerción, de regulación y de prestigio que aseguran, por diversos medios, la institucionalización del saber formal, es decir, su reconocimiento social y su transformación en poderes difusos. Freidson distinguió tres grupos sociales que utilizan y transforman el saber formal y que se encuentran en permanente tensión: a) los universitarios, profesores e investigadores son los agentes del conocimiento que producen y transmiten el saber formal en un contexto de debates y tensiones permanentes ligados a controversias

científicas; b) los administradores definen las políticas y su puesta en marcha, vuelven operativo el saber formal y acentúan el lado formalista del saber científico; c) los practicantes, consultores, consejeros e ingenieros adaptan el saber formal a las exigencias prácticas de situaciones previstas. Freidson propuso tres tipos ideales de control del trabajo: el modelo de la burocracia, el modelo liberal de mercado y el profesionalismo.

El libro de T. Johnson *Professions and Power* (1972) es considerado la tentativa mejor lograda de articular el marxismo y la sociología de las profesiones. Su tesis es que asistimos a la decadencia de una forma de profesionalismo basada en el autocontrol a favor de una forma nueva que el autor denomina "protección corporativa" y que constituye un mecanismo esencial de control ejercido por el Estado sobre ciertas actividades cruciales como los servicios. Su concepto clave es la autonomía relativa acordada por el Estado a ciertos grupos profesionales (como profesores y médicos) para realizar la función de reproducción ampliada, incluyendo el reparto del control sobre el proceso de reproducción.

Por su parte, Magali Sarfati Larson, en su libro *The Rise of Professionalism*, intenta elaborar una teoría general de la constitución de las profesiones, basada en un sistema de conceptos originales, articulados entre sí y sometidos a la prueba del análisis empírico. Larson hace una comparación entre la historia reciente de las principales profesiones liberales en Gran Bretaña y Estados Unidos y formula la hipótesis de un resurgimiento y extensión de la ideología del profesionalismo a numerosas capas de clase media asalariadas en las grandes organizaciones modernas. Para ello, acude a tres grandes conceptos: estrategias profesionales (para obtener el monopolio), cierre social (económico y cultural) e ideología meritocrática. Larson concluye que en Estados Unidos el profesionalismo se convirtió en el principal soporte de la ideología dominante y que las estrategias profesionales se han concentrado en mantener el privilegio social otorgado por la educación.

Para A. Abbot, las competencias profesionales están delimitadas por contingencias históricas y culturales. Es así como las fronteras entre distintas competencias están en continuo debate. Abbot estudia el monopolio jurídico en Es-

tados Unidos en el área de los problemas personales (en el que compiten profesiones como la psicología, la psiquiatría y el trabajo social) y los campos de la información y la ingeniería. Para él, el objetivo más importante es entender cómo un grupo logra durante un tiempo triunfar sobre sus adversarios en la lucha interprofesional por el reconocimiento jurídico de su competencia. Según este autor, el análisis del trabajo resulta clave para estudiar las formas diversas y contingentes mediante las que las sociedades estructuran y reconocen el saber experto.

Como conclusión, Dubar y Tripier postulan la existencia de dos vías históricas distintas que articulan saber y poder en el proceso de construcción y legitimación de una profesión provista de competencia jurídica, basada en saberes reconocidos y capaz de constituir un mercado de trabajo cerrado a partir de estrategias profesionales. La primera vía se apoya en la iniciativa del Estado, que sanciona titulaciones escolares que regulan el acceso a los estatus sociales de grupos profesionales en situación de monopolio. La segunda vía se apoya en la acción colectiva de élites sociales, que hacen reconocer una disciplina, se dotan de dispositivos cognitivos y prácticos y obtienen de los poderes públicos el monopolio del mercado sobre una profesión. La primera vía verifica el esquema weberiano de la burocratización, estado último de la rutinización del carisma del mago, dominación progresiva e irreversible de un príncipe burócrata. La segunda vía constituye una alternativa a la dominación burocrática, la del profesionalismo, definido como modo de control específico de las profesiones basado en una competencia interprofesional a partir de la práctica (Abbott, 1988) o como una forma de legitimidad axiológica basada en valores éticos (Freidson, 1996). Esta segunda vía puede ser interpretada como modalidad ideológica del capitalismo burocrático moderno, cuya eficacia reposa en la creencia meritocrática en la superioridad de las élites universitarias en la competencia liberal (Larson, 1977) o, al contrario, como consecuencia de un movimiento social contingente que reestructura las creencias y las prácticas profesionales legítimas y eficaces (Abbott, 1988).

Los autores destacan cuatro principios de análisis comunes a varias de las tradiciones teóricas revisadas, que se ins-

piran en buena medida en los que señala Abbott (1988): a) no existen profesiones separadas: para entender cualquier grupo profesional hay que situarlo en el sistema profesional al que pertenece o del que proviene; todo grupo profesional tiene problemas de fronteras en relación con otros, esto es, participa en luchas de clasificación; b) no existen profesiones unificadas: sólo existen fragmentos profesionales más o menos identificables, organizados o competitivos; c) no existen profesiones establecidas, sólo procesos de estructuración y desestructuración profesionales, cuyos ritmos históricos, configuraciones políticas, formas culturales y jurídicas, son muy variables; d) no existen profesiones objetivas, sino relaciones dinámicas entre instituciones u organizaciones de formación, de gestión, de trabajo, y trayectorias y biografías individuales en el seno de las que se construyen (y destruyen) identidades profesionales sociales y personales. Los hechos profesionales también son procesos identitarios, formas típicas de trayectorias individuales y mundos sociales, sistemas de creencias y prácticas, *habitus* (en el sentido constructivista de Bourdieu) y carreras (en el sentido interaccionista de Hughes), proyectos de vida y medios de ganarse la vida.

Varios de los elementos contenidos en estas teorías coinciden con la propuesta de Pierre Bourdieu —cuya inspiración parcialmente weberiana resulta indiscutible— de entender la educación y las profesiones a partir de los conceptos de campo y luchas de poder. La propuesta de Bourdieu pretende articular de manera sistemática diversas esferas, prácticas y representaciones sociales. La sociedad como un todo está concebida como espacio de lucha entre agentes que ocupan posiciones en competencia determinadas por la distribución desigual de los distintos capitales —o fuentes de poder— que operan en ella. Bourdieu identifica el capital cultural como una de las principales relaciones de poder en las sociedades contemporáneas. El capital cultural es importante, pero secundario, ya que estaría sometido a otro capital de mayor poder: el capital económico. El espacio social está atravesado por diversos campos restringidos (como el campo económico, el campo cultural, el campo político y el campo religioso) y cada campo, a su vez, puede estar subdividido en otros más especializados. De este modo, el campo

económico puede subdividirse en campo industrial y financiero, o el campo científico, en campo de las ciencias naturales y campo de las ciencias sociales.

Uno de los problemas teórico-metodológicos más importantes en la teoría de los campos es poder delimitarlos. Para ello, Bourdieu señala algunos requisitos que se relacionan con los conceptos centrales planteados en las teorías revisadas anteriormente, ya que la idea de campo contiene definiciones particulares —y en especial articulaciones particulares— de las dimensiones presentes en la nueva sociología de las profesiones, como son el monopolio o cierre social, la legitimidad y la creencia y las estrategias —en este caso profesionales—.

Un campo es un espacio delimitado de juego o competencia entre agentes que comparten la creencia en el valor del juego y luchan por el monopolio del capital específico que domina en ese campo. Todo campo está estructurado por relaciones de fuerza, por un sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas por los diversos agentes. Estas posiciones son el resultado de las luchas anteriores y determinan, a su vez, las estrategias posibles de los distintos agentes. Un campo es un espacio de competencia cuyo acceso es restringido. Este acceso está determinado por procesos, en ocasiones prolongados, de adquisición de competencias, inculcación de *habitus* e interiorización de la creencia en la legitimidad, interés y sentido de la lucha propia de cada campo, ritos de institución y consagración. Por ejemplo, para participar en el campo político o en el campo científico hay que creer en el valor de la política o de la ciencia.

En todo campo hay monopolios, reglas de competencia, agentes que ocupan posiciones dominantes y otros que aspiran a ocuparlas. Todos los agentes desarrollan estrategias orientadas a la conservación de sus privilegios, a la sucesión de los dominantes o a la subversión del orden vigente en el campo. A lo largo de la historia de un campo y sus luchas internas, las relaciones de fuerza se objetivan en instituciones e instrumentos de lucha.

Las profesiones constituyen, por lo tanto, campos, ya que en ellas compiten agentes dotados de calificaciones reconocidas que comparten la creencia en el valor de la profesión

y luchan por el monopolio de la definición legítima o dominante de ella, es decir, aquella que corresponde a su propia calificación o competencia específica.

La producción y reproducción de la profesión y de su reconocimiento descansa en instituciones e instrumentos diversos, entre los que las instituciones de formación ocupan un lugar destacado, al lado de otros instrumentos jurídicos y asociativos orientados a garantizar el monopolio de la administración de los saberes definidos como exclusivos de la profesión. En consonancia con los planteamientos de Abbott, para Bourdieu los campos profesionales no sólo se definen por sus disputas internas, sino también por la lucha por el establecimiento de sus fronteras con otros campos.

Aunque estos enfoques no incluyen un análisis en términos de género, sí abren esta posibilidad al concebir las profesiones como relaciones de poder y competencia. La constitución histórica de las profesiones como campos exclusivos, de acceso restringido, se hizo de manera inseparable excluyendo a los trabajadores manuales y a las mujeres. En relación con una de las instituciones que precede a la especialización de las profesiones, Evelyne Sullerot (1968) afirma que en Francia las mujeres fueron excluidas de las corporaciones a partir del siglo XVI, a medida que aumentaba el poder de estas instituciones. Sullerot se refiere al *Libro de los oficios* de Etienne Boileau, escrito en 1254, para constatar la existencia de numerosas corporaciones femeninas con estructuras similares a las masculinas. Existía, pues, una especialización de los oficios, donde el oro y la seda eran los materiales privilegiados de la mujer. Los trabajos textiles estaban divididos en múltiples operaciones efectuadas por obreras especializadas. Las mujeres tenían acceso a algunos oficios mixtos, pero sólo podían ejercer la maestría en condiciones muy restrictivas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las profesiones definen su identidad y su prestigio a través de las luchas de frontera con otras profesiones, es claro que muchas de ellas construyeron una posición dominante con base en su carácter masculino y estableciendo diferencias simbólicas nítidas con profesiones afines femeninas (es el caso de la medicina con respecto a otras profesiones de la salud). Las luchas simbólicas toman forma a través de estrategias ten-

dientes a limitar la democratización —de clase, de raza o de sexo— de las profesiones. No es sólo un asunto de acceso al conocimiento.

La perspectiva de la lucha por el capital y el beneficio simbólico que introduce Bourdieu permite explicar fenómenos como la devaluación de las profesiones y de los puestos de trabajo ocupados por las mujeres. La transformación de la división sexual del trabajo mediante el acceso de las mujeres a profesiones y oficios tradicionalmente masculinos no basta para modificar la relación de fuerzas simbólica entre hombres y mujeres. El valor social, el valor simbólico de las posiciones ocupadas y de los capitales poseídos por distintos agentes sociales no son sustanciales, sino relacionales: se definen por la estructura de las relaciones (y distancias) entre posiciones, distancias que son el producto de las estrategias no necesariamente conscientes de los agentes.

Mientras las mujeres y otros grupos sociales desfavorecidos desarrollan prácticas orientadas de forma estratégica hacia la apropiación de los bienes materiales y simbólicos exclusivos de ciertas categorías de varones, éstos, a su vez, “trabajan” para generar nuevas distancias y terrenos de exclusividad. El beneficio simbólico está asociado con la preservación de territorios y la capacidad de redefinir nuevas líneas de separación entre los sexos. Bourdieu se refiere al coeficiente simbólico negativo que separa a hombres y mujeres en los distintos campos sociales, producto del efecto estructural de la feminidad como *handicap*.

Capítulo II

INGENIERÍAS, GÉNERO Y MASCULINIDAD

LAS INGENIERÍAS CLÁSICAS: LA FORMACIÓN DE UNA ÉLITE MASCULINA

La ingeniería, una de las ramas del saber más valoradas en nuestras sociedades, es la profesión que tiene el menor porcentaje de mujeres y una de las que proyecta una imagen fuertemente masculina. La ingeniería es un ejemplo interesante de cultura masculina arquetípica, porque se encuentra en los límites entre el trabajo físico e intelectual, pero mantiene fuertes elementos del dualismo mente/cuerpo (Wajcman, 1991).

Un punto central en la construcción de la ingeniería es la dicotomía entre ciencia y sensualidad, entre lo duro y lo blando, entre las cosas y las personas. Estas divisiones se inscriben dentro de sistemas de símbolos más amplios que identifican mujer y naturaleza y oponen razón y emoción. En el mundo industrial avanzado, en el que la racionalidad técnica y científica es muy valorada, estas asociaciones juegan un importante papel en la construcción de la inferioridad de las mujeres. Sally Hacker (1981) encontró que los ingenieros atribuyen valores en la jerarquía social en un continuo que da el mayor prestigio a la abstracción científica y a la competencia técnica y el menor a las actividades femeninas de cuidado, al cuerpo y a la sensualidad. Los ingenieros parecen ser el compendio de la fría razón,

la antítesis del sentimiento. Sin embargo, como lo señala Hacker (1989), las técnicas pueden ser excitantes y fuente de intenso placer.

En *The Existential Pleasures of Ingeneering*, Samuel Florman (1976) hizo hincapié en los placeres sensoriales, físicos e intelectuales que se derivan de la práctica de la ingeniería. Las máquinas pueden evocar emociones fuertes y placeres sensoriales para los hombres. La masculinidad se expresa tanto en términos de fuerza muscular y agresión como de poder analítico.

Marry (1989 y 2002) nos recuerda cómo el origen de la palabra *engignour* se remonta a la Edad Media, pero su denominación moderna emerge en el siglo XVI y se afirma en el XVIII, con la creación de las primeras grandes escuelas en Francia. El *engignour* era el oficial y matemático que sabía aplicar los principios de la geometría al arte de la guerra y más tarde a los puentes y calzadas, artes que aseguraban los poderes del príncipe y, luego, del Estado republicano (Vérin, 1984). La escuela del *Génie de Mecieres*, fundada en 1748, llevaba en germen el modelo de la gran escuela de ingenieros que dará lugar a la escuela politécnica. La escuela del *Génie de Mecieres* fue creada bajo la Convención para ofrecer una preparación común a todos los cuerpos de ingenieros del Estado. Éstos se reclutaban mediante concurso, después de una larga y difícil preparación, entre los hijos de las clases altas, y su formación se adelantaba bajo el primado de las matemáticas.

El campo de las grandes escuelas, como sector más selectivo y meritocrático de la educación superior francesa, estaba polarizado y jerarquizado en torno al modelo original cuyas cuatro divisiones constitutivas estaban en la base de la división social entre los sexos: la guerra, el Estado, las ciencias y las técnicas y la autoridad. La primera remite a la oposición heredada de la antigüedad griega entre hombre ciudadano-soldado y mujer madre-esposa. La dimensión técnica y científica constituye un rasgo distintivo del ingeniero hombre: éste concibe y construye máquinas de guerra y todo tipo de aparatos que permiten utilizar la naturaleza y transformarla para aumentar la producción material. El ingeniero ejerce sus competencias científicas y técnicas de manera jerárquica: dirige a subordinados. La literatura es-

crita por los ingenieros exalta ese papel de jefe, atribuyéndole una función pedagógica y carismática inspirada en la doctrina social de la Iglesia.

Aunque son pocos los estudios que abordan el tema de la ingeniería desde el ángulo de la masculinidad, voy a presentar dos ejemplos de instituciones de formación de ingenieros en dos países muy distintos. A pesar de las enormes diferencias entre los contextos nacionales, la comparación permitirá destacar rasgos comunes en el ideal del ingeniero de finales del siglo XIX e inicios del XX que remiten a modelos de masculinidad. El primer ejemplo, el ejemplo sueco, es una variante particular del modelo europeo de ingeniero. El segundo ejemplo, la Escuela Nacional de Minas, constituye una variante histórica y singular del mismo modelo europeo, especialmente francés, que luego será “norteamericanizado” y trasplantado a Colombia.

EL INSTITUTO REAL DE TECNOLOGÍA EN SUECIA

En su investigación sobre la historia del Instituto Real de Tecnología de Suecia, Boel Berner (2002) parte del supuesto de que los estudios de género sobre la ingeniería se han interesado por lo excepcional, es decir, por la participación de las mujeres, pero han dejado de lado el lugar aparentemente natural ocupado por los hombres en esta profesión. Berner sostiene que el carácter generalizado de la profesión de ingeniero —como el de todos los oficios— es una historia en devenir. La identidad del ingeniero se construyó, siguiendo una lógica sexuada, a través de las prácticas cotidianas, la organización institucional y las representaciones simbólicas propias de determinados medios sociales y ha sido moldeada por relaciones rutinarias e institucionalizadas. Berner estudió el periodo comprendido entre 1880 y 1920, etapa de industrialización rápida de Suecia durante la que la profesión de ingeniero se desarrolló, ganó prestigio y atrajo a la élite orientada hacia la modernización del país.

El Instituto Real de Tecnología era la vía para acceder a puestos de dirección en la industria y el Estado. En ese mismo periodo, las feministas adelantaban luchas por el derecho de las mujeres a la educación, el trabajo y la emancipación, pero sus luchas no incluían, sin embargo, el ingreso a

la educación técnica superior. El carácter masculino de la ingeniería parecía hacer parte del “orden natural”. Berner abordó esta “normalidad” desde dos ángulos: por una parte, a través de las controversias, debates y conflictos sobre la vocación del Instituto, con ocasión de los que se planteó la pregunta sobre el tipo de ingeniero que debía producir, y, por otra parte, mediante la reconstrucción de las prácticas educativas del Instituto:

La masculinidad constituye una cultura que estructura a la vez las relaciones de los hombres entre ellos y las de los hombres con las mujeres y que se inscribe dentro de *prácticas situadas e institucionalizadas* (Berner, 2002: 159).

Las prácticas en el Instituto Real de Tecnología contribuyeron a crear solidaridad y “distinción”: *solidaridad* entre los varones elegidos y *distinción* con respecto al mundo de las mujeres y de otras categorías de hombres que no tenían el mismo capital cultural y científico. La distinción resulta de la transmisión de conocimientos matemáticos y científicos de carácter general. Los ingenieros del Instituto Real se definían como portadores de una “tecnología científica” (se debe tener en cuenta que para entrar en él había que tener un bachillerato científico). Los ingenieros debían diferenciarse de los simples técnicos (sin bachillerato ni educación superior) con quienes competían en muchos puestos en la industria. La posición dominante del ingeniero del Instituto Real se basaba en su conocimiento teórico, pero implicaba también poder aplicar sus competencias a la solución de problemas prácticos. Estas personas tenían que adquirir competencias de cálculo y mando y poseer un conocimiento tan profundo de las máquinas como de los obreros. La combinación de teoría y práctica les daba la capacidad de dirigir y decidir y justificaba la jerarquía pública entre los diferentes profesionales de la técnica. Todo esto era inconcebible para las mujeres, que no podían adquirir experiencia de terreno.

La polivalencia del ingeniero lo distinguía de otros hombres profesionales, esto es, lo convertía en “hombre moderno”, un ideal que excluía a las mujeres. En 1892, la solicitud de una mujer para ingresar al Instituto fue estudiada y rechazada por una comisión, con el argumento de que si bien

era una solicitud legítima, había ciertas actividades que podían “convenir” a las mujeres (argumento que lleva implícita la idea de que hay otras actividades que no les convienen).

La arquitectura era considerada conveniente para las mujeres, pues aunque tenía un carácter técnico, también comportaba valores morales y estéticos. La ideología dominante de finales del siglo XIX insistía sobre el sentido de la belleza, propio de las mujeres, y el deber moral que tenían de construir interiores armoniosos. Las mujeres también debían jugar un papel importante en la cruzada contemporánea por la higiene y la limpieza de los hogares, papel que algunas feministas “maternalistas” defendían. La comisión también consideró convenientes para las mujeres carreras como la química, la tecnología química, la metalurgia química, la física y la electrotécnica. Berner explica esto por los desarrollos técnicos de la época, que impulsaron el trabajo de laboratorio y abrieron empleos para las mujeres con formación científica, empleos subordinados y con salarios inferiores a los masculinos.

La mayoría de las tecnologías eran consideradas masculinas, especialmente las que se asociaban con campos tecnológicos estratégicos para la industria y el Estado y marcados por una “larga tradición de monopolio masculino” (ingeniería mecánica, civil y de minas). Estos campos hacían parte de un espacio público donde prevalecían las relaciones entre hombres: la expansión internacional y el poderío industrial.

Los métodos pedagógicos construyeron y reforzaron el carácter masculino de la ingeniería. A diferencia de los universitarios, los ingenieros debían ser no pensadores, sino profesionales capaces de resolver eficazmente problemas prácticos. La formación era dura, estructurada, controlada y dirigida. La comisión de 1893 justificaba su rechazo al ingreso de mujeres por su mayor fragilidad. El *cursus* del Instituto Real era efectivamente más duro que la enseñanza universitaria: la vida cotidiana estaba regida de manera estricta, bajo la vigilancia de profesores y asistentes. Esta rigurosa organización del trabajo hacía parte de una estrategia para crear un “cierto tipo de hombre”. El empleo del tiempo y las exigencias estrictas preparaban a los estudiantes para ejecutar un trabajo en un plazo fijo y para

interiorizar una actitud positiva hacia las misiones que les confiarían. La imagen del ingeniero pleno era la de un ser disciplinado y adaptable, capaz de trabajar bajo demanda y de enfrentar y resolver problemas técnicos muy diversos. No obstante, el modelo del ingeniero duro y polivalente no coincidía con las expectativas de todos los empleadores: algunos de ellos reclamaban un espíritu más abierto y crítico. En el Instituto Real se enseñaba ciencia, pero no espíritu científico. Muchas de sus prácticas eran calcadas de otras escuelas masculinas, como el *Gymnasium* público o la Academia Militar de Marieberg.

El Instituto Real de Tecnología también inculcaba en sus egresados competencias simbólicas y lingüísticas que los unían y los distinguían de las mujeres y de otros hombres. Berner aplicó el concepto de “movilidad apadrinada” de Ralph Turner a los estudiantes del Instituto: como futuros miembros de la élite seleccionados tempranamente, los alumnos eran seguidos y acompañados desde los 11 años (cuando ingresaban al Liceo). Los elegidos tenían un largo periodo de preparación psicológica y social para asumir su futuro papel de dirigentes. En ese trayecto, la escuela de ingenieros constituía un medio “homosocial”, donde los alumnos aprendían a comportarse como futuros dirigentes y como hombres de decisión en el campo de la tecnología. El Instituto formaba así una especie de “poder masculino”, que permitía organizar la profesión. La escuela era un refugio para los jóvenes apenas salidos de las faldas de sus madres. Allí eran acompañados en su trayectoria individual hacia un mundo del trabajo marcado por la competencia y la alta exigencia de resultados. El Instituto Real de Tecnología facilitaba a los estudiantes la creación de relaciones sociales informales con futuros empleadores y colegas. La vida escolar permitía una “socialización anticipada” dentro de la élite industrial y técnica. Muchos estudiantes provenían de la pequeña burguesía y aprendían las normas sociales de las clases medias y altas. La organización del ocio contribuía a formar una cierta personalidad: los jóvenes aprendían a beber alcohol de manera sociable y responsable. Un “hombre verdadero” debía saber beber y cantar con sus pares, debía poder beber mucho, pero también asistir a clases desde las ocho de la mañana o madrugar al

terreno a dar instrucciones. El Instituto Real de Tecnología era a la vez una escuela primaria y un instituto superior y servía para unir a los hombres y, menos conscientemente, para excluir a las mujeres.

Las mujeres aparecían como criaturas distantes y diferentes. Algunas encarnaban la mujer ideal, el objeto de amor soñado. Las mujeres representaban todo lo contrario a la tecnología y al ingeniero. Ellas eran una especie de “droga individual” que amenazaba la camaradería masculina. En 1921, las mujeres son admitidas en igualdad de condiciones que los hombres, y las primeras candidatas fueron acogidas con poemas y bromas. Las mujeres fueron objeto de atenciones por parte de estos anfitriones en el mundo de los ingenieros. Para muchas de ellas no fue fácil: “no soy ni una mujer ni un hombre”, se quejaba una de ellas, pero añadía que prefería preparar sulfato a lavar la loza.

Cuando las mujeres fueron autorizadas a estudiar ingeniería, se produjo una división de los campos técnicos masculinos y mixtos. Las mujeres estaban destinadas casi de manera exclusiva a la química y a la arquitectura. Hasta los años cincuenta, las mujeres no representaron más del 5% de los estudiantes. Actualmente, la profesión se ha diversificado en Suecia. El 90% de los ingenieros activos son hombres, pero cerca del 20% de los estudiantes en educación técnica superior son mujeres y constituyen casi el 50% de los arquitectos/as y químicos/as. No obstante, aún persisten formas culturales institucionalizadas que le dan a la ingeniería un carácter que intimida a muchas mujeres. Prevalece el modelo del ingeniero de finales del siglo XIX, trabajador, con múltiples competencias y centrado en el éxito profesional. Las culturas estudiantiles reflejan todavía las experiencias de los varones: su interés por el deporte, las máquinas, la bebida y los juegos (a veces pueriles). La identidad del ingeniero parece anclada en un mundo marcado por esa fuerte dicotomía. Los ingenieros entrevistados distinguen campos de acción masculinos (desafío e invención del mundo profesional masculino) y femeninos (estabilidad y paz del mundo doméstico).

La construcción social de la identidad del ingeniero está fuertemente orientada hacia la carrera y la movilidad en la vida pública. Inspirado en Kimmel, Berner afirma que esta

identidad masculina “de mercado” pone el acento, en efecto, sobre la selección de los más aptos para el mercado y requiere una adaptación personal a las jerarquías organizacionales y a las exigencias profesionales que implica la carrera. Es la norma a la que deben plegarse todos los ingenieros.

Las barreras formales a la educación y el empleo de las mujeres se derrumbaron, pero surgieron nuevos obstáculos culturales e informales.

Las mujeres deben adaptarse a formas de sociabilidad que privilegien los comportamientos masculinos, que exigen una gran inversión de tiempo y disponibilidad y colocan en segundo lugar las obligaciones domésticas y familiares. Además de ello, a las mujeres ingenieras les ofrecen en el mercado de trabajo salarios y puestos menos interesantes que a los hombres, es decir, se ven relegadas a empleos con pocas posibilidades de promoción. En suma, las mujeres siguen siendo “huéspedes” que deben luchar por el reconocimiento de sus competencias en una cultura masculina dominante del ingeniero.

LA ESCUELA NACIONAL DE MINAS EN COLOMBIA

La Escuela Nacional de Minas, institución que encarnó el modelo de formación del ingeniero en Colombia y que Alberto Mayor estudió magistralmente (1984), presenta semejanzas y contrastes sugestivos con el caso del Instituto Real de Tecnología analizado por Berner. En su libro *Dreams of development. Colombia's National School of Mines and Its Engineers, 1887-1970* (1997), inspirado en el trabajo de Mayor, pero en el que introduce una perspectiva de género, Pamela Murray muestra cómo el egresado de la Escuela encarnaba un ideal masculino: el del ingeniero prometeico, agente del progreso y el desarrollo. Esta imagen estaba inspirada parcialmente en el ingeniero-sociólogo Herbert Spencer, por su visión positivista de la sumisión de la naturaleza y de los seres humanos a leyes científicas. De acuerdo con Tulio Ospina, primer rector de la Escuela Nacional de Minas, los latinoamericanos debían emular el carácter anglosajón que había forjado tanta riqueza y cuyas cualidades eran, según él, el orden, la energía y la constancia.

El modelo del ingeniero de la Escuela de Minas que predominó en sus inicios combinaba elementos del ideal del burgués *gentleman* y práctico —que pretendía reemplazar el antiguo ideal del hidalgo— con la ideología regionalista que elogiaba la “raza” antioqueña y el papel que Antioquia y la Escuela de Minas debían jugar en el desarrollo del país.

El lema de la Escuela Nacional de Minas, “trabajo y rectitud”, exaltaba el dinamismo y el espíritu empresarial de la élite de Medellín. El trabajo era visto como trabajo duro, como vocación y devoción hacia su profesión, como fuente de honor personal. Carlos Cock, también rector de la Escuela, exaltó al ingeniero como honorable, noble, activo misionero, como los caballeros cristianos de las cruzadas. El propósito de los ingenieros era servir a la humanidad con “constancia y energía en la lucha honrada por la vida” (Murray, 1997: 18). El trabajo, según Cock, era para el hombre de organización, autodisciplinado.

Tulio Ospina veía a los ingenieros como una fuerza capaz de contrarrestar las tendencias hacia la destrucción y el desorden de la sociedad colombiana. El imperativo de buena conducta se hacía sentir dentro y fuera de la escuela. El trabajo también significaba dedicación y valentía para enfrentar las dificultades prácticas y los trabajos de campo durante la formación buscaban desarrollar esas habilidades. Tulio Ospina advertía que aquellos que sufrían de “nerviosismo femenino” no podrían cumplir con las exigencias de la profesión y la Escuela, pues nunca serían ingenieros viriles. El trabajo también estaba relacionado con una masculinidad musculosa. Sólo los estudiantes decididos a trabajar duro, esforzarse y someterse a las regulaciones podrían sobrevivir a ese programa de cinco años. Los estudiantes debían someterse a un ciclo riguroso de exámenes, algunos de ellos en público, ante autoridades locales como el gobernador.

La segunda parte del lema, la rectitud, significaba respeto por el catolicismo. Aunque después de 1911 se suprimió la enseñanza religiosa, las autoridades de la Escuela reconocían la importancia de la Iglesia Católica y cooperaron con instituciones como la Juventud Católica. En contraste con el Instituto Real de Tecnología de Suecia, que estimulaba a sus estudiantes a aprender a beber, la Es-

cuela Nacional de Minas promovía comportamientos puritanos: nada de bebida, ni juego, ni prostitución. El comportamiento de *gentleman* debía obedecer las reglas del decoro y proteger el honor de las mujeres. Los egresados eran preparados para desenvolverse con fluidez en el manejo de las reglas sociales de etiqueta y urbanidad, necesarias, según Ospina, para obtener relaciones armónicas entre las clases sociales. Ospina expresaba sentimientos racistas y paternalistas comunes a la élite de Medellín, que consideraba al pueblo descendiente de indios y africanos como “salvajes” que había que civilizar.

Los estudiantes de la Escuela Nacional de Minas provenían de clases medias de provincia, por lo que la enseñanza de las normas de etiqueta era condición para su aceptación en los círculos de clase alta, a la que aspiraban muchos de ellos. Las competencias técnicas de los ingenieros debían permitirles defenderse en terrenos diversos. Los viajes de trabajo de campo contribuían a desarrollar estas habilidades y a fortalecer la unión y camaradería entre ellos. El enfoque práctico de la Escuela se oponía a uno más teórico, como el de la facultad de matemáticas e ingeniería. Los estudiantes debían aplicar lo que aprendían. La construcción del ferrocarril de Antioquia sirvió para que la Escuela expandiera su currículo y encontrara terrenos de práctica.

En la década de los treinta, el presidente López Pumarejo reorganiza la Universidad Nacional, hecho que refleja las ideas del manifiesto de 1918 de los estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina), que proclamaba una mayor libertad académica, la participación estudiantil, la igualdad sexual y tenía como tema central la autonomía universitaria.

El papel de la universidad y de la educación se planteó en relación con el desarrollo de un sentido de unidad e identidad nacional que trascendiera las divisiones raciales, sociales, regionales, culturales y partidistas. La ciudad universitaria construida en Bogotá encarnó esa misión de unificación y modernización. La ley 68 de julio de 1935 anexó la Escuela Nacional de Minas a la Universidad Nacional, y el decreto del 19 de octubre de 1939 la transformó en la Facultad Nacional de Minas. A partir de esos años, Colombia fue gobernada de manera creciente por tecnócratas que, en aras

de la modernización económica, aplicaron criterios técnicos de racionalidad y eficiencia al ámbito del gobierno y la industria. Muchos de ellos surgieron de la Escuela Nacional de Minas. Estos profesionales introdujeron las ideas modernas de organización y administración, varios de ellos se convirtieron en “capitanes de industria” y otros se emplearon en el sector público, en puestos medios administrativos o como profesores. En 1904, la Sociedad Colombiana de Ingenieros obtuvo estatus de consultora oficial del gobierno nacional, papel desde el que defendió el recurso a los ingenieros y técnicos colombianos en lugar de los extranjeros. La ley 94 de 1937 reguló la profesión y limitó su ejercicio a quienes tenían una licencia oficial. Se estableció una alianza explícita entre el Estado y los ingenieros con base en las ideas tecnocráticas del momento, es decir, en la creencia de que los técnicos debían asumir responsabilidades en la sociedad más allá de lo puramente técnico, incluyendo las políticas públicas.

A finales de los años cuarenta, la Facultad Nacional de Minas se vio afectada por la alta politización de las universidades, en especial de la Universidad Nacional y de la de Antioquia. Esta politización ocurrió al tiempo que aumentaba el ingreso de estudiantes de sectores medios emergentes. El origen social de los primeros egresados muestra que se trataba de un grupo selecto que provenía de los colegios más importantes de Medellín: el San Ignacio, el San José y el Liceo Antioqueño (una mujer admitida en 1940 provenía del Instituto Central Femenino). Se trataba de un grupo socialmente homogéneo que en su mayoría había nacido en Antioquia.

Posteriormente, la Escuela atrajo a jóvenes de todo el país. Los sectores medios, que dependían fundamentalmente de sus posibilidades educativas, fueron importantes desde el inicio, pero progresivamente aumentó la proporción de jóvenes de clase media y modesta. En su libro sobre las mujeres pioneras en la universidad, Lucy Cohen entrevistó a las hijas de estas pioneras. Entre ellas fueron muy pocas las ingenieras, pero vale la pena mencionar el caso de María Teresa Berdugo de Álvarez, ingeniera civil y profesora en la Facultad Nacional de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, que se orientó hacia la ingeniería buscando una

carrera centrada en las matemáticas y animada por su madre odontóloga a que siguiera su vocación. María Teresa Berdugo se graduó con tesis laureada y recibió la orden “Trabajo y rectitud”, concedida por la Asociación de exalumnos de la Facultad Nacional de Minas (Cohen, 2001).

DIVERSIFICACIÓN Y FEMINIZACIÓN DE LAS INGENIERÍAS

DIVERSIFICACIÓN DE LA INGENIERÍA EN COLOMBIA

En Colombia la ingeniería empezó a diversificarse lentamente a comienzos del siglo XX. La ingeniería química, como campo especializado de la ingeniería en general, se desarrolló en la década de los treinta, ligada al surgimiento de la industria química en el país (Poveda, 1993). En 1939, la Universidad Nacional creó su facultad de química (en el mismo año en que se fundó en Bogotá la primera industria química propiamente dicha). A finales de los años sesenta, existían facultades de ingeniería química en las universidades del Valle, Nacional (en Bogotá), de América, Industrial de Santander, del Atlántico, de Antioquia y Bolívariana:

La profesión se había consolidado definitivamente y comenzaba a ganar una imagen propia a nivel nacional. El factor determinante para el auge de esta rama de la ingeniería fue el acelerado proceso de desarrollo industrial que Colombia había seguido desde 1940, así como la iniciativa de las universidades mencionadas de las cuales había egresado ya la mayoría de quienes ejercían la profesión por aquellos años. Eran muy pocos los ingenieros químicos graduados en el exterior (Poveda, 1993: 195).

Según Poveda Ramos, para la Segunda Guerra Mundial ya todas las concepciones sobre la ingeniería y la tecnología provenían de los Estados Unidos. La influencia francesa, que había sido muy fuerte en la década de los veinte, fue reemplazada durante la Gran Crisis por la influencia norteamericana:

De todas maneras, aquella antigua concepción francesa del ingeniero como *ingenieur du génie civil ou chimique, ou électrique* fue reemplazada por la del simple *engineer (civil, chemical, electrical, etc.)* de los norteamericanos (Poveda, 1993: 205).

A comienzos de la década de los cincuenta, todavía la palabra *ingeniería* era considerada sinónimo de ingeniería civil o ingeniería de minas. Sin embargo, ya actuaban los primeros graduados de ingeniería química y unos pocos ingenieros electricistas e ingenieros mecánicos formados en Estados Unidos. Aún se desconocían especialidades como la ingeniería industrial, la metalúrgica, la electrónica o la de sistemas. Los cincuenta fueron un periodo de intenso crecimiento y diversificación de la profesión: en 1950 ya había ocho facultades de ingeniería civil, dos de ingeniería eléctrica, una de ingeniería mecánica, una de electromecánica y dos de ingeniería de petróleos. En 1954, el número de ingenieros, su diversificación en especialidades, su importancia como gremio profesional y su intervención en asuntos públicos condujeron a que el gobierno de Rojas Pinilla emitiera el decreto 1782 de 1954, que reformaba la reglamentación legal de las profesiones. En ese mismo año se instaló la televisión en Colombia, hecho que demandaba nuevos especialistas en electricidad, electrónica, ingeniería eléctrica e ingeniería electrónica, demanda que se agudizó con el impulso general a los sistemas de radiocomunicaciones y telefonía. Durante los años sesenta, la industria nacional incorporó un buen número de tecnologías nuevas, inicialmente aplicadas por ingenieros extranjeros, pero rápidamente dominadas por los ingenieros nacionales en las fábricas.

En 1983, las radiocomunicaciones y la telefonía entraron en las nuevas tecnologías de comunicación digital y de rayos láser en fibras ópticas. Para entonces, los ingenieros electricistas diseñaron y construyeron sistemas de redes y energía, montaron equipos eléctricos y aseguraron su mantenimiento. Los ingenieros electrónicos instalaron y mantuvieron instrumentos de medición y control y operaron computadores junto con los ingenieros de sistemas. A partir de los setenta, aumentó considerablemente el número de ingenieros: en 1983 había unos 25.000 en todas las especialidades.

Poveda Ramos destaca algunas tendencias de la evolución de la ingeniería en Colombia durante esos años: se diversificaron las ocupaciones y se multiplicaron los puestos de trabajo para los ingenieros, se elevó el nivel promedio de preparación en pregrado, aumentó el número de magíste-

res, proliferaron las especialidades de ingeniería en las universidades e institutos técnicos y algunos ingenieros se desvincularon de la “verdadera ingeniería” y se convirtieron en negociantes, administradores, gerentes, políticos, agricultores, vendedores y practicantes de otros oficios.

La ingeniería de sistemas apareció a nivel mundial como una disciplina ligada al avance tecnológico propiciado por la Segunda Guerra Mundial y el periodo de postguerra (Wallace y Ericsson, 1992). En los sesenta, la ingeniería de sistemas apareció de manera formal como rama especializada y profesional en Colombia (Pérez, 1983). La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia creó el postgrado en ingeniería de sistemas en 1967 y paralelamente se abrieron los primeros programas de pregrado en otras universidades. Este inicio de la ingeniería de sistemas se basó en la idea de que el ingeniero de sistemas en Colombia desarrollara su actividad en todos los aspectos relacionados con el proceso y transmisión de datos e información, razón por la cual los programas curriculares fueron una combinación de ciencias de la computación, ingeniería de *software*, ingeniería de computadores e ingeniería de telecomunicaciones (Departamento de Ingeniería de Sistemas UN, 2001).

El desarrollo de la ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional estuvo ligado a las necesidades de la actualización tecnológica y organización de los procesos informáticos. Es así como en 1963 se adquirió el primer computador y se creó el Centro de Cálculo Electrónico, avance que tuvo como resultado la sistematización del proceso de registro de estudiantes en 1967.

Una vez identificadas las necesidades y creadas las bases institucionales mediante el Centro de Cálculo, la idea de formar una carrera profesional comenzó a gestarse en 1972. En 1978 se creó formalmente el Departamento de Ingeniería de Sistemas. Desde su creación, los egresados de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional han tenido influencia en la modernización del sistema financiero, en el manejo de servicios al público, en la creación de sistemas de información y redes de servicio de bibliotecas y en los sistemas de edición de periódicos y revistas, entre otros campos relevantes de la vida económica colombiana (Sisa, 1992).

¿DEVALUACIÓN O DESPROFESIONALIZACIÓN DE LA INGENIERÍA?

Algunas investigaciones recientes en América Latina se preguntan por la evolución de las ingenierías y sobre la posible devaluación o proletarización de estas profesiones. Es el caso de Luz Jeannette Quintero (2003), que trabajó sobre la profesionalización de la ingeniería industrial en Colombia y planteó el problema de la proletarización del ingeniero industrial. Su preocupación surgió al observar cómo los ingenieros en las empresas colombianas realizan una gran variedad de actividades que van desde la gerencia general hasta tareas propias de trabajadores con calificación técnica, tal como lo muestran las investigaciones de Anita Weiss (1994). Quintero sostiene que se ha dado un proceso de masificación y de diferenciación de la profesión causada por factores como la transformación de las estructuras organizacionales, de la jerarquía tradicional y de la posición del ingeniero en la sociedad. Quintero recuerda cómo los ingenieros de la Escuela de Minas fueron preparados para ser “capitanes” de la industria nacional, tal como se desprendía del proyecto de uno de sus ideólogos, el profesor Alejandro López, que se orientaba hacia una ingeniería “social y humanista”. En su obra *El Trabajo*, Alejandro López distinguía dos tipos de ingenieros cuya formación debía ser impulsada en Colombia: el propiamente técnico (acentuadamente matemático) y el administrador técnico (que se desempeñaría en el manejo del trabajo y del factor humano). En este sentido, los egresados de la Escuela Nacional de Minas desempeñaron, efectivamente, altos cargos administrativos en la industria.

A partir de 1958, empresarios nacionales y funcionarios norteamericanos impulsaron la creación de nuevos programas de ingeniería, entre ellos el primero de ingeniería industrial en la Universidad Industrial de Santander. Desde entonces, la demanda por esta carrera se ha incrementado sin cesar, y en la actualidad hay una gran oferta de ingenieros industriales que no encuentran empleo a su nivel.

Quintero, cuya investigación estaba en curso al escribir estas líneas, se pregunta hasta qué punto los cambios en la función-posición de los ingenieros industriales están condicionados por las estrategias organizativas de las empresas y

sus exigencias de calificación y en qué medida otros factores juegan un papel determinante. Quintero formula la hipótesis de una devaluación en el papel profesional del ingeniero industrial en el sistema productivo al pasar de una posición de dirigente a una de técnico. Para Quintero, el lugar de la transformación de la posición social del ingeniero se sitúa en las empresas y en sus estrategias técnico-organizativas. Estas estrategias estarían aproximando la función-posición de muchos ingenieros a la tradicional función-posición de los trabajadores: los ingenieros no se convertirían en proletarios, sino en ingenieros asalariados con poco poder de decisión. Su hipótesis central se apoya en Braverman (1974) y en el papel central que éste les da a la voluntad y a las estrategias de control de los empresarios sobre todos sus empleados (incluidos los ingenieros). Quintero también se apoya en Abbott (1998) para referirse a las divisiones internas en las profesiones, que se perpetúan y convierten en un sistema de estratificación con intereses y poderes diferentes. Quintero complementa su hipótesis central con otros factores que influyen en la devaluación del papel profesional del ingeniero, como el tipo de universidad en la que cursan estudios los ingenieros o las asociaciones profesionales a las que pertenecen.

En contraste con Quintero, Estela Ruiz (2003) aborda la evolución de la profesión de ingeniero en México a partir del riesgo de su desprofesionalización, riesgo debido a la orientación creciente de los ingenieros hacia la administración y la gerencia. Ruiz destaca el papel histórico de la ingeniería en el desarrollo económico del país y el papel del ingeniero como agente tecnológico que tiene como campo de acción profesional la práctica de la tecnología en sus distintas fases de desarrollo, a saber, diseño, adaptación y operación.

En México, los ingenieros estuvieron ligados al Estado y a las políticas de industrialización. La institucionalización de la ingeniería se inició en la colonia con la creación del Colegio de Minería (1796). En 1910, la Escuela Nacional de Ingenieros, creada en el siglo XIX, se integró a la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM—, y de este modo la profesión alcanzó el nivel universitario. El Instituto Politécnico Nacional se creó en 1936, y los Institutos Tecnológicos Regionales, en 1944.

Durante los años sesenta, la educación superior se expandió, fenómeno en el que participaron instituciones privadas. A partir de este punto se produjo una diversificación de las especialidades y orientaciones de la ingeniería. Hasta los años noventa las escuelas más tradicionales como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional formaron ingenieros con los perfiles profesionales y laborales que planteaban las industrias paraestatales y las dependencias gubernamentales afines. En este sentido, los egresados ocupaban puestos de dirección y la profesión gozaba de prestigio, al igual que la enseñanza en esas instituciones.

Durante la década de los noventa se adelantaron reformas estructurales que fortalecieron la educación superior tecnológica, se crearon nuevas carreras y establecimientos con orientación hacia la producción industrial y se fomentó la vinculación escuela-industria. La matrícula en las licenciaturas más tradicionales de la ingeniería aumentó notablemente: entre las diez carreras más pobladas del país se encontraban tres ingenierías. La ingeniería adquirió nuevos perfiles, como lo indican estudios sobre la demanda y la oferta de ingenieros. Las empresas demandaban ingenieros que combinaran una formación sólida tradicional con nuevas habilidades sociales de liderazgo, comunicación, autoaprendizaje e interpretación del entorno social. Se buscaba un ingeniero versátil y flexible que pudiera desempeñarse no sólo en la producción, sino en la administración general de la empresa. En este sentido, los industriales tendieron a preferir ingenieros de instituciones privadas para puestos no técnicos ligados a la administración.

Ruiz adelantó su investigación en el área metropolitana de Ciudad de México, buscando caracterizar los modos de interacción entre las escuelas de ingeniería y las necesidades industriales. Ruíz se propuso explicar la diversidad institucional y curricular y sus implicaciones en las valoraciones diferenciadas que los empleadores industriales manifestaban por los egresados. En el área metropolitana en cuestión existían 19 instituciones superiores que ofrecían en el año 2000 más de 145 planes de estudio diferentes y tenían 86.000 estudiantes (que representaban casi el 20% del total de estudiantes inscritos en la educación superior). La ingeniería industrial y la ingeniería de sistemas compu-

tacionales eran las especialidades de mayor demanda y las más ofrecidas (ocupaban el cuarto y el noveno lugar entre las carreras más pobladas a nivel nacional y el primero y el segundo entre las ingenierías). Además de explicar la diversidad institucional, la autora buscaba explicar las determinaciones que han conducido a las empresas industriales a formular perfiles profesionales que enfatizan los atributos de personalidad. Para ella, la relación entre la demanda de ingenieros orientados a la administración tiene que ver con las condiciones sociotécnicas y de producción de cada empresa. La multiplicidad de carreras sería una consecuencia histórica de la relación entre la industrialización mexicana y los avances científicos y tecnológicos de la profesión y de las interpretaciones particulares que sostienen las escuelas de ingeniería en torno a la práctica profesional y las condiciones estructurales de la industria nacional.

El estudio de las trayectorias ocupacionales de los ingenieros mostró que éstos realizan tareas de administración, comercialización y ventas, manejo financiero, gestión organizacional y desarrollo de negocios. Son puestos de mayor proyección social y mejor remunerados que los asignados de forma habitual a los ingenieros en operación de tecnología y trabajo “sucio” en plantas.

La ingeniería es una profesión estratificada, con “ingenieros de cuello blanco y de manos limpias”, generalmente provenientes de escuelas privadas, e “ingenieros de cuello *sport* y manos sucias” (en tareas más técnicas o de producción), egresados casi siempre de la UNAM y el Instituto Politécnico. Las nuevas posibilidades de que los ingenieros escalen posiciones sociales y jerárquicas en las empresas hacen que estas carreras resulten atractivas para jóvenes de clase acomodadas que se dirigen a las escuelas privadas. Las escuelas de ingeniería públicas, con mayor tradición, formaron los cuadros de ingenieros con las características demandadas por el proceso de industrialización, esto es, como agentes tecnológicos, condición que les ha dado su identidad profesional y el reconocimiento social como profesión estratégica para cualquier sociedad. Para Ruiz, la nueva figura del ingeniero administrador o vendedor, ubicado en puestos más exitosos, puede significar un proceso de desprofesionalización de la ingeniería: los contenidos de los puestos

de trabajo y sus exigencias de habilidades sociales amenazan con vulnerar los límites de la jurisdicción laboral y profesional de los ingenieros y desvirtúan el sistema de conocimientos y habilidades de la ingeniería:

La preferencia por los ingenieros *blandos* no hace sino demostrar que las industrias mexicanas no están valorando las tareas de diseño e innovación tecnológica inherentes a la ingeniería y en su lugar sólo se concentran en la mejor manera de manejar el negocio y con ello enfrentar la competitividad (Ruiz, 2003:13).

En el caso argentino, Marta Panaia (2003) se preocupa por la incidencia que tiene la flexibilización de los mercados de trabajo y su segmentación sobre las trayectorias de carrera de los ingenieros tecnológicos dentro de las empresas. Para ello, trabaja con grupos específicos, diferenciados de acuerdo con su título universitario y de acuerdo con las modalidades de funcionamiento profesional. A Panaia le interesan las aspiraciones y expectativas de los ingenieros en términos de su proyecto y su carrera profesional, sus estrategias de negociación con las empresas o contratantes y la representación de su propia trayectoria que son capaces de anticipar.

A partir de entrevistas biográficas a graduados de la Universidad Tecnológica Nacional (regional General Pacheco) de las carreras de ingeniería civil, eléctrica, mecánica y licenciatura en organización industrial, Panaia encontró una escasa definición del proyecto profesional de los ingenieros, pero aparecieron tres perfiles de orientación: 1) hacia la academia, 2) hacia la profesión o 3) hacia la gestión. Las prioridades de los graduados eran hacer carrera profesional, ganarse la vida, hacer su vida profesional fuera del trabajo y seguir formándose académicamente. La descomposición de la estructura jerárquica del trabajo que se observó en las empresas de la zona, en la que predominan las rotaciones horizontales y techos de carrera muy próximos, hizo que se desdibujaran los roles profesionales muy jerarquizados y se favorecieran itinerarios atípicos.

Entre los graduados predominaban las trayectorias desordenadas, con marcadas bifurcaciones a temprana edad y un fuerte sesgo hacia las actividades autónomas, las docentes o las pluriactividades. En este sentido, los ingenie-

ros perciben su futuro como dificultoso, excepto aquellos que ya se encuentran en empresas de proyección internacional. Las instituciones universitarias son importantes para encontrar empleo. Muchas de las trayectorias profesionales de estos ingenieros se inician en empleos conseguidos a partir de sus relaciones con profesores o compañeros. Las instituciones de formación inciden también en las promociones, en la inserción social familiar y en la participación política. Los itinerarios de graduación son muy largos (once años promedio), razón por la cual muchos de ellos se gradúan cuando ya han adelantado buena parte de su trayectoria laboral. Finalmente, el ascenso laboral de estas personas se produce más por antigüedad y experiencia que por el aumento de su formación.

La información anterior permite pensar que la ingeniería está sufriendo cambios importantes en América Latina, con tendencia a la devaluación de sus condiciones de ocupación, remuneración, poder y prestigio. Dentro de las particularidades nacionales parecen combinarse varios procesos: primero, la desprofesionalización generada por la diversificación devaluada de las funciones de las ingenieras y los ingenieros en las empresas; segundo, el aumento de la informalidad e inestabilidad de las carreras, al deteriorarse los mercados internos en las grandes empresas; y, tercero, la bipolarización (que es interna y que consiste en diferenciar y jerarquizar a las y los ingenieros de acuerdo con su especialidad, con su origen institucional, con su origen social y con su sexo). Esta última dimensión no fue considerada en ninguno de los estudios latinoamericanos que acabamos de reseñar, pero veremos más adelante cómo el caso de Brasil ofrece algunas pistas para abordar las articulaciones entre las desigualdades de género y los procesos de devaluación y “precarización” de la profesión.

MUJERES INGENIERAS

El trabajo de Pamela Murray sobre la Escuela Nacional de Minas dedica parte de su análisis a identificar e interpretar el ingreso progresivo de las mujeres al estudio de la ingeniería. La admisión de mujeres a la facultad se produjo después de 1940. La Universidad de Antioquia había reci-

bido la primera estudiante mujer en 1932, y la Universidad Nacional, en 1936. Sony Jiménez fue, en 1941, la primera mujer admitida en la Escuela Nacional de Minas y la primera ingeniera graduada del país (en 1946). Ella y su hermana se graduaron como ingenieras civiles y de minas y otras mujeres se graduaron de arquitectas. No se sabe cuántas mujeres ingenieras había en el país en la década de los cincuenta. Lucy Cohen (1971) calcula que en 1954 había en el país 107 mujeres odontólogas, 32 médicas, 37 abogadas y 46 farmacéuticas y estima que hacia 1965 las mujeres representaban el 10% de los ingenieros y arquitectos.

Estas mujeres provenían de las clases medias. Los padres de las hermanas Jiménez, por ejemplo, eran de origen pueblerino antioqueño y habían migrado a Medellín, donde el padre encontró un trabajo administrativo en el Ferrocarril de Antioquia. Las hermanas crecieron rodeadas de ingenieros de la Escuela Nacional de Minas debido al trabajo de su padre y pudieron conocer la profesión. Su familia estimulaba el estudio y el éxito personal: el padre, autodidacta, y la madre, lectora, estimularon a sus hijos/as a seguir una carrera. Las hermanas Jiménez realizaron sus estudios de secundaria en el Instituto Central Femenino y estudiaron matemáticas con profesores que eran estudiantes avanzados de la Escuela de Minas. Sin embargo, la feminización fue muy lenta y limitada: apenas en 1965 la facultad graduó a su cuarta mujer ingeniera.

La lenta feminización de la ingeniería no es exclusiva de Colombia, afirma Murray. Aun en Estados Unidos las mujeres son una minoría, ya que sólo a finales de los años sesenta empezó a aumentar el número de ingenieras, que pasó del 0,8% en 1968 al 2,3% en 1975. Las ingenieras tenían pocos modelos de su propio sexo y era difícil atreverse a penetrar en un campo tan celosamente masculino y hostil a las mujeres (casi tanto como el ejército) como la ingeniería. En Colombia, en 1966, las mujeres representaban el 3,8% de los inscritos en ingeniería en el país. En la Facultad de Minas, entre 1965 y 1979, el número de mujeres que terminó el programa se multiplicó por 25, pasando del 0,8% al 19,8% del total de egresados (Murray, 1997: 78). Eran mujeres “excepcionales”, con gran capacidad académica, mucha seguridad en sí mismas, determinación y am-

bición; mujeres que por su historia anterior y sus capacidades estaban equipadas para tener éxito en un ambiente masculino. La facultad parece haberles ofrecido un entorno de apoyo y amabilidad. Murray no encontró rastros de una agresividad similar a la que experimentaron algunas norteamericanas. Sus colegas varones les ofrecieron un ambiente de camaradería.

Pamela Murray se pregunta por las características de estas mujeres y sobre sus diferencias con respecto a otras mujeres profesionales y a sus colegas varones. Su origen social era similar al de los varones: provenían de sectores medios (43% tenía padres profesionales, 20% negociantes, 13% artesanos, etc.). La mayoría había nacido en Medellín y al menos uno de los padres provenía de un pueblo antioqueño. Estas mujeres estudiaron en colegios de secundaria privados y religiosos, pero la institución que más estudiantes mujeres proporcionó a la Facultad de Minas fue el Instituto Central Femenino, institución pública conocida como CEFA (Centro de Estudios Femenino de Antioquia), hecho que coincide con los resultados de Cohen (1971) sobre la importancia de la formación en colegios públicos de las primeras mujeres profesionales colombianas.

Las ingenieras de la facultad demostraron ser académicas exitosas. La mitad de ellas continuó sus estudios después de graduarse, especializándose en el exterior. Este éxito podía tener costos personales, como fue el caso de Lina María Echeverría, una de las más brillantes estudiantes, especialmente en matemáticas, que despertaba la admiración de colegas y profesores, pero se sentía excluida y aislada por ellos.

Las carreras de las mujeres diferían de las de los hombres en varios aspectos: entre 1946 y 1970 muchas estudiaron ingeniería civil (25%), ingeniería administrativa (25%) o ingeniería industrial (22%). El resto entró a ingeniería eléctrica o geológica, pero ninguna se inscribió en ingeniería metalúrgica o mecánica. Una de las mujeres que estudió ingeniería geológica recibió un permiso especial para hacerlo, como una concesión, a pesar de las resistencias de los instructores que insistían en que no era apta para el trabajo de campo por ser una dama. Muchas siguieron carreras en la industria privada (46%) y otras en el sector público (con

posiciones administrativas en los gobiernos local, departamental y nacional), pero fueron numerosas las profesoras, especialmente en la Universidad Nacional en la misma facultad. Pocas se distinguieron en la vida política o cívica. Sony Jiménez fue una de ellas. La mayoría combinó con éxito su carrera profesional y el papel tradicional en el hogar (60% de la muestra se casó y la mayoría tuvo hijos). Estas mujeres participaron en la elaboración de un nuevo ideal femenino con base en la capacidad de las mujeres para contribuir al desarrollo y a la modernización de la sociedad, es decir, con el “progreso”, concluye Murray.

Lucy Cohen proporciona algunos datos sobre la participación de las mujeres en las ramas de ingeniería civil e ingeniería mecánica entre 1985 y 1995. En ingeniería civil había 974 graduados en 1985 (15% eran mujeres) y 1.100 en 1995 (23% eran mujeres). En ingeniería mecánica, el número de graduados pasó de 440 en 1985 a 672 en 1995, con una participación femenina del 1% y el 11%, respectivamente (Cohen, 2002: 281).

No existen estudios en Colombia sobre la situación reciente de las mujeres ingenieras y su participación en el mercado de trabajo. No obstante, el trabajo de María Rosa Lombardi (2003) sobre las ingenieras brasileñas puede darnos una idea de las tendencias probables en América Latina.

En Brasil, como en otros países de América Latina (como Colombia), las mujeres están más escolarizadas que los hombres. En el año 2000, las mujeres representaban el 55% de la matrícula de nivel medio y el 54% en la educación superior. Como en Colombia, la población económicamente activa femenina está más escolarizada que la masculina: las mujeres tienen 6,8 años de estudio en promedio y los hombres 5,9. En cuanto a las opciones profesionales de las mujeres, éstas tienden a acceder a carreras de mayor prestigio, pero persisten “guetos femeninos” (salud, letras, ciencias humanas y biología). En ingeniería, la participación femenina pasó del 15,3% en 1990 al 22,4% en 1997.

Lombardi señala que en Brasil se observa la misma tendencia a la bipolarización del mercado de trabajo que se da en Europa y América Latina, bipolarización que también afecta el mercado de trabajo femenino. Las mujeres representan el 58% de las ocupaciones técnicas, científicas, ju-

ridicas, de comunicación, enseñanza, gerencia y dirección, pero la participación femenina varía según los sectores: son el 36% de los químicos/as, físicos/as y médicos/as; el 13,5% de las y los ingenieros; el 42% de las y los altos funcionarios públicos y el 23,5% de la alta dirección.

En lo que respecta a los ingenieros e ingenieras en el mercado del empleo, en la década de los noventa la crisis y la reestructuración ocasionaron pérdidas en los empleos para estos/as profesionales, pues desaparecieron 43.612 empleos (-25,3%), hecho que significó una reducción más fuerte para las mujeres (31%) que para los hombres (24,3%). La participación de las mujeres en la industria se redujo del 12% en 1989 al 8% en 1995. Fue mayor el desempleo femenino aun entre profesionales, pues la protección de la calificación frente al desempleo es menor para las mujeres, y así ocurre con las ingenieras.

Las condiciones de trabajo y la posición de los ingenieros en las empresas indican la diversificación del ámbito de trabajo del ingeniero/ra, como consecuencia de la reducción de los niveles jerárquicos, la "terciarización" y la disminución del número de ingenieros/as y de trabajadores/as empleados/as en las fábricas. Las perspectivas de carrera y la ubicación jerárquica de las mujeres han desmejorado. En las empresas se producen tensiones ante la nueva función de los ingenieros/as de controlar a las empresas subcontratistas.

En relación con las especialidades de la profesión y su distribución por sexo, en el año 2000 la ingeniería civil apareció como la especialidad que más empleos ofreció a hombres (28%) (seguida de electricidad, electrónica, mecánica y agronomía) y a mujeres (34%) (seguida de organización y métodos, electricidad, electrónica y agronomía).

En el Brasil, la ingeniería sigue siendo una carrera masculina: el 14,6% de los empleos para ingenieros/as en 1990 y el 13,5% en el año 2000 eran femeninos.

Los sectores más abiertos al empleo de mujeres ingenieras fueron la administración pública, la defensa y la seguridad social (25,5%), la inmobiliaria, la consultoría y los servicios a las empresas (18,8%), la industria de transformación (17%) y la construcción civil (13%).

Los hombres estaban más en las industrias de transformación (27%), en inmobiliaria, consultoría (16%) y construcción civil (13%). Las mujeres se insertaron en actividades como prestación de servicios, investigación, administración pública.

Aunque la mayoría de los ingenieros son asalariados de tiempo completo, las mujeres trabajan un poco más de tiempo parcial, sobre todo en administración pública y salud. Cerca del 45% de los hombres y de las mujeres trabajan en grandes empresas, pero este porcentaje tiende a reducirse.

Los salarios son desiguales: mientras el 47% de los hombres ganaban más de 20 salarios mínimos en el año 2000, esto ocurría sólo para el 27% de las mujeres. La tendencia general es a la disminución de la proporción de salarios altos, especialmente entre los hombres. Las empresas buscan contratar ingenieros jóvenes y tienden a expulsar a los mayores (con más antigüedad y más "costosos").

INFORMÁTICA, HACKERS Y GÉNERO

En relación con la ingeniería de sistemas, la computación ha sido analizada como un tipo completamente nuevo de tecnología. Por varias razones, la ingeniería de sistemas difería de las ingenierías tradicionales y parecía contener el potencial de romper los moldes de la división sexual del trabajo. Así ha sido enfocada por varias estudiosas.

Wajcman (1991) argumenta que esta tecnología podría haberse desarrollado, hipotéticamente, siguiendo tres posibles patrones de división sexual del trabajo: 1) podría haber sido neutral en cuanto al género (sin diferenciaciones básicas entre usuarios hombres y mujeres), 2) podría haber sido una tecnología apropiada para las mujeres (en la medida en que es limpia, sedentaria, con tareas rutinarias, detalle, precisión, dedos ágiles, etc.) o, tal como lo señala la evidencia reciente sobre la existencia de una brecha de género en el acceso a los computadores en la escuela, 3) podría haber definido a los computadores como predominantemente masculinos.

Wajcman explora este proceso para entender cómo se produce la construcción cultural de la computación como actividad masculina. Wajcman parte de la idea de que si

bien las culturas del trabajo tienen sus propias dinámicas, también son el resultado de procesos culturales que ocurren por fuera del trabajo. Las tecnologías, como las personas, ya estarían marcadas por el género cuando llegan al lugar de trabajo.

Apoyada en investigaciones adelantadas en Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, Wajcman se interesa por dos niveles de socialización primaria que van preparando el terreno: la escuela y la casa. El sistema educativo produce y reproduce desigualdades de género, a pesar de los programas de igualdad de oportunidades. En Gran Bretaña, por ejemplo, el número de niñas que estudian ciencias de la computación ha venido bajando (del 28% en 1978 al 13% en 1986). Isabelle Collet (2001) proporciona cifras en ese mismo sentido: según el *Money Magazine* de marzo de 1995, las profesiones más codiciadas eran *Computer Engineer* y *Computer System Analyst*. En Estados Unidos, el número de mujeres informáticas pasó de representar el 39% en 1986 al 20% en 1997, cuando son más del 44% del número total de ingenieros e ingenieras. En Francia el caso es similar: las mujeres ingresaron con fuerza en la profesión, pero, al parecer, encontraron obstáculos en el mercado para avanzar en sus carreras. Por ejemplo, el departamento de informática del Instituto Universitario Tecnológico de Caen sólo tenía 13% de mujeres, y el de Reims, 10%. La gran escuela de ingenieros EPITA (*Ecole pour l'informatique et les techniques avancées*) sólo tenía 5% de mujeres en su último año.

Paradójicamente, esta reducción en varios países parece estar asociada con la introducción de computadores en las escuelas. Al parecer es allí donde las niñas aprenden que los computadores son para los niños. En efecto, en las escuelas los computadores han sido relacionados con cosas científicas y matemáticas, temas tradicionalmente masculinos, por lo que tienden a ser colocados en los departamentos de ciencias o matemáticas. Aunque es reconocido que la habilidad en matemáticas no es un indicador de la aptitud para la computación, todavía se tiene en cuenta esta habilidad para acceder a los cursos de computación. La cultura escolar contiene una construcción genérica a través del currículo oculto: las chicas interiorizan que los niños tienen algo que ellas no tienen. Wajcman menciona algunas inves-

tigaciones que han mostrado que las niñas llegan a creer que los niños poseen naturalmente una profusión de habilidades esotéricas, como ser capaces de manejar un carro, un tractor o un helicóptero. Los computadores son vistos como parte del campo de la maquinaria y las matemáticas, una combinación intimidante para las niñas. Sin embargo, aclara Wajcman, resulta peligroso deducir que las niñas, por su conformidad con los estereotipos de género y su rechazo a la tecnología, terminan siendo sus peores enemigas. Las feministas han desafiado ese modelo pasivo de socialización femenina, argumentando que las niñas bien podían usar su feminidad como una forma de resistencia en la escuela incluso a los roles femeninos. No obstante, aunque las niñas estén interesadas en los computadores, les resulta difícil acceder a éstos, porque los niños, de manera activa y agresiva, se apropian del tiempo de computación y generalmente hay pocos computadores en las escuelas.

El acoso a las niñas continúa en la educación superior, donde puede tomar la forma de mensajes obscenos por Internet. Este acoso puede ser tan insoportable que, en el caso del MIT, las mujeres estudiantes de ciencias de la computación decidieron organizar un comité para defenderse de los ataques de sus compañeros.

Si esto es lo que ocurre en la escuela, en la casa las cosas no son más equitativas.

Muchos niños desarrollan su interés por la tecnología de la información en sus casas, estimulados por juguetes claramente sexuados. Cuando llegan a la escuela, la mayoría de los varones ya ha experimentado con videojuegos. El computador y los videojuegos se incorporan como nuevas tecnologías a un espacio doméstico sexualmente codificado. La tecnología doméstica está organizada de acuerdo con una clara división del trabajo y el ocio: la tecnología externa a la casa, como el carro, corresponde al esposo, mientras a las mujeres les toca la tecnología de la cocina y la limpieza.

El control sobre las tecnologías de entretenimiento es generalmente masculino. Los computadores se inscriben en ese orden sexuado: hay una tendencia a que el "micro" sea comprado para los varones. Una investigación de la Comisión por la Igualdad de Oportunidades de Gran Bretaña, realizada en 1985, mostró que en las casas en las que ha-

bía un computador la posibilidad de que los niños varones lo usaran era 13 veces más alta que la de las niñas. Es más, sólo el 4% de los computadores era usado por las madres, hecho que significa que el modelo de mujer encarnado por la madre reproducía la idea de la escasa aptitud femenina para la tecnología.

Varios estudios han mostrado cómo los videojuegos son hechos para atraer a los varones, con relatos de guerra y aventuras. Las niñas, en especial las que provienen de sectores más desfavorecidos, tienen menos oportunidad de acercarse a los videojuegos y a los computadores, porque su tiempo libre es menor (ya que participan en las tareas de la casa). Los varones, en cambio, aprenden de sus padres que tienen el derecho a concentrarse en el computador si lo desean, olvidándose del entorno doméstico. Además, las actividades extracurriculares de las niñas son mucho más reducidas que las de los varones. Éstos salen a jugar maquinitas, antecesoras de los videojuegos. De este modo, la nueva tecnología entra en el molde de una subcultura masculina ya existente.

Isabelle Collet (2002) se interesa por rastrear el imaginario social en torno al “informático”, y para ello analiza los estereotipos presentes en la literatura de ciencia ficción más popular. El informático encubre muchas realidades distintas: es el que “hace” informática, término ambiguo, neologismo construido por P. Dreyfus, en 1962, a partir de las palabras *información* y *automático*. La informática es una disciplina que se ocupa del tratamiento automático de la información. En informática existe una “nobleza de espada” y una “nobleza de toga”: la de toga es la informática de gestión. Allí se encuentran informáticos “razonables”, que consideran que la suya es una profesión como otra, generalmente lucrativa. La gran mayoría de los informáticos trabaja en la gestión (bases de datos, informática bancaria, administración, etc.). En cambio, la “nobleza de espada” la conforman los informáticos científicos o industriales. Éstos se ocupan de la imagen, de la informática aplicada a las matemáticas o a la física y de la seguridad informática. Entre éstos se encuentran los apasionados de la programación, conocidos como *hackers*. Los “informáticos de espada” son los más cercanos a la técnica, a la máquina. Anteriormente, ellos

eran los informáticos peor pagados y se ubicaban en la escala baja de la jerarquía, pero el “boom” de la informática y de Internet los puso en un primer plano. Los informáticos de espada se volvieron indispensables para las empresas y empezaron a ganar los salarios más altos. Su popularidad creció recientemente con la de los *hackers*, vistos como piratas informáticos anarquistas (lo que son a veces) o como genios que pueden hacer lo que quieren con sus máquinas (lo que son con frecuencia).

Collet elabora un tipo ideal del informático que habita en el imaginario social, a partir de la revisión de 100 relatos de ciencia ficción para un público amplio que tenían en el centro de su intriga computadores, inteligencia artificial o redes informáticas. El tipo ideal resultante es un *hacker*, entendido como el apasionado de la programación, que se considera parte de la “aristocracia de la informática”, hombre joven, pero no necesariamente adolescente, poco sociable, a quien sólo lo apasiona el *hack*, es decir, la programación en sistemas, las redes, la codificación y la piratería. Al *hacker* no le importa el éxito profesional: le gusta su lugar como programador, siempre y cuando lo dejen trabajar en paz. Si no trabaja en un laboratorio de investigación, debe vérselas con la jerarquía, lo que lo hace odiar profundamente las necesidades del mercado (que lo obligan a privilegiar la eficacia sobre el amor al arte). Convencido de que pertenece a la raza de los verdaderos informáticos, el *hacker* sólo busca el reconocimiento de sus pares. El *hacker* encarna toda la fuerza del mito informático: es el que controla ese formidable instrumento de poder que es el computador. El *hacker* encarna una cultura masculina. Los *hackers* se agrupan en círculos cerrados de difícil acceso. El “ábrete sésamo” para entrar a ese grupo es ante todo la competencia, el virtuosismo con la máquina, que sólo se puede adquirir por una práctica intensiva del *hack*, muchas veces compulsiva, en detrimento de la vida social.

En otro texto, Collet (2001) insiste sobre la voluntad de control de los *hackers*. Los *hackers* son tratados a veces de *control freaks* (monstruos del control), porque no soportan vivir en un mundo del que no controlen cada parcela. Para los *hackers*, crear una inteligencia artificial significa comprender y controlar el funcionamiento del cerebro, de la in-

teligencia y, por tanto, de la personalidad humana. Reducir la inteligencia a una máquina permitiría describirla y prever todos sus estados. Liberarse de su cuerpo y suprimir las emociones y sentimientos es una manera de eliminar los imprevistos en la vida cotidiana y las relaciones interpersonales. El tema del control y del poder es probablemente el más fuerte y general en el mito informático.

Más acá del mito del informático o el *hacker*, Nicolas Auray (2002) estudia las formas de sociabilidad informática y la diferencia sexual. Como otros autores, Auray parte de la constatación de que el uso de pantallas digitales es muy desigual entre hombres y mujeres. La difusión de los computadores, paradójicamente, refuerza la división entre los sexos, cuando se supone que debilita las jerarquías y flexibiliza las organizaciones. Auray agrupa en tres categorías la literatura que analiza la “antiselección” de las mujeres en los entornos informáticos: en un primer grupo se encuentran los estudios que analizan la subrepresentación de las mujeres en las carreras profesionales de informática (más fuerte entre los ingenieros de sistemas que entre los informáticos universitarios). El principal factor explicativo en estos estudios es la selección escolar.

El segundo grupo de trabajos estudia la deserción de las niñas de los lugares de socialización juvenil en los productos informáticos: la preocupación heurística se dirige hacia los contextos de aprendizaje y las dinámicas sociales de utilización. Para explicar la exclusión de las niñas en los procesos de socialización en los computadores se acude a dos principios explicativos. Autores como Tobin se refieren a las dinámicas de aprendizaje: en ellas las niñas son excluidas debido al papel central que juegan los iniciadores y a la dificultad que encuentran para movilizar una red personal de mentores. La eficacia de la ayuda en un camino autodidacta depende de la proximidad cultural y afectiva. El segundo modelo apunta a la construcción social del usuario prescrito por el artefacto. En este sentido, autores como Orr Vered argumentan que los juegos de video exigen señales de agresividad —disparar, matar o combatir—, mientras que Sefton Gree se refiere al hecho de que la manipulación de los programas construye un usuario explorador, inquieto, activista y apurado.

Auray reúne en el tercer grupo trabajos que destacan estadísticamente el desafecto de las niñas, poniendo el acento sobre el contenido cultural sexuado de los artefactos. Le Diberder (1998) analiza los estereotipos sexuales de los videojuegos que producen la expulsión de las niñas: los personajes femeninos son representados como objetos sexuales, en posturas de sumisión, con físico de “lolitas” y mirada cándida, cuando no son *femmes fatales* y astutas. Todo esto despierta miedos y angustias entre las niñas, que son la contrapartida de la exaltación de los valores masculinos. Algunos estudios se refieren al tipo de comunicación mediada por el computador y a las prácticas de conversación, en las que domina un estilo masculino (frío, flemático y lacónico) opuesto al estilo narrativo, flexible y matizado de las mujeres.

Estos trabajos contribuyeron a generalizar la problemática de la “reticencia”, término que utiliza Sherry Turkle (1988) para nombrar la relación de las mujeres con la informática. La autora estudió el miedo de las mujeres a las técnicas y penetró en el interior del fenómeno: el miedo a la “máquina íntima”. Según Turkle, aun las estudiantes más competentes manifiestan distancia con el estilo dominante de practicar la informática, pues no quieren ser identificadas con lo que perciben como la cultura vigente en la práctica de la informática: la de los enamorados del computador. Las mujeres ejercerían una resistencia a la cultura de los fanáticos del computador que enfatizan la programación estructurada como única aproximación. La “reticencia” expresa el deseo de mantenerse a distancia, porque el computador se convierte en un símbolo personal y cultural de lo que una mujer no es (Turkle, 1988: 41).

Auray se interesa por investigaciones que apuntan en otra dirección y que concluyen que el computador, en vez de ser el vector de una reproducción de los estereotipos de género, es en realidad un vector de reconstrucción personal del usuario, que pasa por una primera etapa de resistencia a los estereotipos de género. La identificación de los niños con los modelos de virilidad y poder se da sobre todo durante la preadolescencia y es criticada por los jóvenes de 15 a 17 años, que pasan del videojuego al computador. Para los usuarios intensivos de videojuegos el compu-

tador se inscribe en la búsqueda de distancia con respecto a los estereotipos de virilidad. Para las niñas, al contrario de los videojuegos, el computador se presta para una mejor apropiación, por la plasticidad que les ofrece. El computador aparece como un instrumento privilegiado en nuestra época, marcada por la transformación rápida de las identidades sexuales. Los contenidos estereotipados de la identidad viril *moderna*, definidos a finales del siglo XVIII, basados en el relativo equilibrio entre valor físico, rectitud y autocontrol, han sido cuestionados después de la segunda guerra mundial. Varios estudios muestran el surgimiento de reafirmaciones de modelos de virilidad y la reconstrucción de comunidades sexuales masculinas. Otros estudios indican, al contrario, que la búsqueda reciente de la identidad personal está generando un cuestionamiento del estereotipo. En la medida en que la virilidad es experimentada como heteronomía, sumisión a la mirada de otros o desposesión, se produce una resistencia a la ratificación de sus contenidos. Esta resistencia no se limita a las vanguardias artísticas, sino que concierne a buena parte de la juventud de clase media.

En un estudio etnográfico de una comunidad de programadores *amateurs*, Auray intenta responder a la siguiente pregunta: ¿es el computador una fuente que permite reconstituir las fronteras simbólicas, en una época en que éstas han sido confundidas por la feminización creciente de las actividades, o, al contrario, es una fuente para la construcción de la identidad singular de la persona, que se define por una resistencia a las normas estereotipadas? El uso juvenil intensivo del computador es entendido como parte de un proceso de transformación de la persona, hecho que permite comprender la resistencia de los muchachos apasionados por la informática a los estereotipos de género. El intercambio mediado por la pantalla permite desencarnar el sujeto, borrar los signos encarnados de la identidad social y sexual, en el sentido de Goffman (tono de voz, gestos, hexis, etcétera), por los que pasan muchos de los estereotipos de la virilidad. La preferencia por los signos de carácter no significa necesariamente la desconstrucción de los estereotipos sexuales: puede haber un esfuerzo por recomponer la masculinidad mediante el plumaje textual, estrategias que con-

vendrían a los jóvenes que no pueden exhibir signos encarnados de la virilidad en el intercambio cara a cara.

Las comunidades de programadores, los *demos*, constituyen un fenómeno social que surge ligado a los videojuegos. Algunos usuarios, movidos por el desafío del juego, se orientaron hacia la programación. Estos usuarios buscaban acceder a los parámetros del juego y modificarlos, hecho que llegó a suprimir sus rutinas de protección. Los ases de la “desprotección” se dieron a conocer en 1985 y se organizaron en bandas identificables a través de un logo, de una firma. Los *demos* exhiben como verdaderos trofeos las desviaciones hechas a las secuencias de programación robadas en juegos comerciales de moda. En los años noventa, los *demos* salieron de la clandestinidad y fueron recuperados por los constructores de juegos, que organizaron concursos de programación (*coding parties*). A partir de 1995, la función de los *demos* cambió nuevamente, al saturarse las posibilidades técnicas de las máquinas de 16 bits. Los *demos* se volvieron lugares para autoburlarse de la competencia técnica, y el contenido cultural se amplió. En ese momento llegaron las niñas.

Para Auray, cada una de estas etapas pone en acción un tipo de compromiso técnico singular, caracterizado por un estilo específico de construcción de sí. Entre 1985 y 1989, el computador fue el medio para reconstruir el territorio masculino específico en el club *amateur*, preservado de cualquier participación femenina. La relación con el grupo fue de pertenencia comunitaria. Entre 1990 y 1995, el computador se convirtió en el medio para exhibir una forma original de virilidad, marcada por el combate tecnológico. Se festejaba la astucia, la sangre fría. Las niñas iban apareciendo como audiencia. En la relación con el grupo primaba un individualismo limitado. El mundo agonístico era incompatible con los valores de responsabilidad y autonomía característicos de la individualidad moderna. Finalmente, entre 1996 y 2000 se produjo una toma de distancia irónica hacia las competencias tecnológicas y el computador se volvió jeroglífico, soporte para una reconstrucción biográfica. Las niñas se volvieron integrantes activas del grupo, pero mantuvieron una relación de distanciamiento reflexivo y crítico con éste.

Muchos de los jóvenes que integraron esas primeras comunidades expresaron un rechazo al mundo escolar. Una de las razones para entrar en el medio de los *demos* fue la mala relación con las matemáticas. El aprendizaje *demo* era autodidacta, aprendizaje que se daba a través de un trayecto recordado ritualmente en el grupo. El sentimiento de frustración escolar estaba ligado a la percepción de la feminización de la enseñanza secundaria como injusta. Los jóvenes ridiculizaban a la maestra, pero también a sus condiscípulas. La cultura *demo* incorporó esa reacción mediante vejaciones agresivas contra las niñas que, en ese sentido, eran presentadas como personajes secundarios, pasivos y enamoradas del héroe. Posteriormente, surgió una distancia crítica hacia las construcciones de género, las niñas hicieron su aparición y escribieron y criticaron dos cosas: la falta de profundidad narrativa de los *demos* —que ellas explicaban por los imperativos de la demostración del virtuosismo técnico— y el alto grado de violencia. En 1994, las niñas lanzaron una campaña en los *scrolltexts* contra las costumbres salvajes de los jóvenes programadores. Su pelea revistió legitimidad y contribuyó a hacer emerger nuevas formas de virilidad. Las niñas también manifestaron su preferencia por la expresión gráfica, pues los computadores implican diversos regímenes de uso.

Veamos ahora la experiencia de los y las jóvenes aspirantes a ser ingenieros e ingenieras de sistemas en la Universidad Nacional de Colombia.

ESTUDIAR INGENIERÍA DE SISTEMAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

ESCOGENCIA DE CARRERA

Un aspecto importante de esta investigación era conocer los motivos que condujeron a las y los jóvenes a estudiar ingeniería de sistemas. Las entrevistas en profundidad siguieron una lógica que buscaba invitarlos/as a hacer un balance de su carrera, en el momento en que todos/as se encontraban, en principio, a pocos meses de culminar sus estudios. Para ello, les pedi que se ubicaran en el momento en que escogieron su carrera y explicaran cómo habían

tomado esa decisión. Si exploramos algunos antecedentes familiares en relación con la técnica y la ingeniería, no necesariamente mencionados como causas directas por las y los estudiantes, es interesante anotar que de nuestros/as 16 entrevistados/as de ingeniería de sistemas, sólo tres (dos mujeres y un hombre) tienen padres ingenieros (civil, eléctrico y electrónico) y el padre de uno de los hombres es técnico en máquinas-herramienta. Ninguna madre es ingeniera o técnica. De las cinco madres de la muestra que tienen estudios profesionales, cuatro son licenciadas en educación y una es socióloga, de modo que la relación directa que puede haber en ciertas familias con la ingeniería proviene de adultos hombres: el padre o los tíos. Otra relación con la ingeniería o la técnica puede provenir no tanto de la formación profesional o técnica de los padres como de su experiencia empresarial. Es así como Ismael y Roberto tienen padres empresarios (microempresa de construcción y fábrica de calzado, respectivamente), hecho que significó para ambos oportunidades prácticas de familiarizarse con las máquinas (para Ismael, “cacharreando” tempranamente con los computadores). El tercer antecedente técnico está en la educación secundaria, mediante el acceso al bachillerato técnico, que concierne a cuatro varones y a una mujer.

El “cacharreo” de computadores

Entre los motivos que señalaron los varones para estudiar ingeniería de sistemas el más frecuente es el gusto o interés temprano por los computadores, que puede haberse desarrollado en el colegio, sobre todo en los colegios técnicos, o a través de la oportunidad de manipular un computador en la casa o empresa familiar. Para algunos estudiantes, la escogencia estuvo entre la ingeniería de sistemas y la ingeniería electrónica. Su opción por ingeniería de sistemas se relacionó con la ausencia de una carrera de ingeniería electrónica en la Universidad Nacional. De manera secundaria, la escogencia se atribuyó a consideraciones relativas al futuro de la carrera y a la posibilidad de encontrar un buen empleo.

Alberto estudió en un colegio técnico, pero no pudo seguir el área de computación, porque eran pocos los cupos,

así que terminó fundición. La formación era excelente, pero ésa no era la carrera que él quería, ya que su inclinación siempre fue hacia la computación:

Yo terminé fundición, algo totalmente opuesto a lo que yo quería, pero que me dio a conocer muchas otras cosas. [...] Sin embargo, yo me la pasaba mucho en el laboratorio de computadores. Casi todos mis amigos eran del laboratorio de sistemas. Entonces fue ese énfasis desde muy pequeño y esas ganas frustradas de aprender eso más a fondo (Alberto).

Fernando e Ismael se interesaron por los computadores desde niños. En el colegio a Ismael le iba muy bien en esas materias y luego tuvo la oportunidad de “cacharrear” con el computador que su papá compró para la fábrica. No tuvo dudas de que lo suyo era la tecnología relacionada con los computadores:

Yo estudié en el San Bernardo de la Salle, un colegio de hermanos católicos. Me acuerdo que eran unos computadores viejos, de ésos que tocaba arrancar con un disquete grande. [...] A mí siempre me gustó, siempre me destacué en esa materia. Yo me empecé a perfilar por ahí. Cuando yo llegué a once, en mi casa mi papá tenía una fábrica, y él compró un computador 386 viejito. En esa época no era viejito, era lo último. A mí me gustaba “cacharrearle” al computador y yo relacionaba ingeniería de sistemas con el computador. No tenía nada más con qué relacionarlo. Yo tenía dos posibilidades: ingeniería de sistemas e ingeniería electrónica, algo que tuviera que ver con tecnología. Estaba seguro de que me gustaba y, a diferencia de muchos compañeros, siempre pensé que de ahí no me salía (Ismael).

En el caso de Alex, la vía para llegar a ingeniería de sistemas partió de su interés por las matemáticas y su fascinación por la aplicación práctica de éstas a través de la electrónica. Alex estudió en el IPARM, el colegio de la Universidad Nacional, y allí vió matemáticas con un profesor muy bueno. Todo el grupo de amigos que tomó clases con ese profesor estaba inclinado a estudiar ingeniería:

Ver todos los sistemas de control, de máquinas, y todas estas cosas, robots, robótica, que una cosa tan pequeña pudiera hacer cosas automáticas, todo eso me llamaba mucho la atención. Y sabía que es una aplicación directa de las matemáticas. Por ese

lado me llamó la atención, y en sistemas es algo muy parecido, salvo que no va en un *chip*, sino en *software* (Alex).

En el caso de las mujeres, en tres de las familias había ingenieros —eléctricos, electrónicos o de sistemas—. Tanto Rosario como Lucía descartaron otras opciones antes de decidirse por ingeniería de sistemas, y Johana decidió cambiar un poco la “tradicción familiar” de estudiar ingeniería eléctrica. En la decisión intervino la valoración del futuro laboral, la posibilidad de estudiar en la Universidad Nacional, el hecho de que fueran buenas en matemáticas y una actitud positiva hacia la tecnología y el desarrollo tecnológico. Rosario supo de ingeniería de sistemas por su tío ingeniero, que fue quien le enseñó a manejar el computador:

Eso fue hace como 15 años. Imagínate, ¡de los primeros computadores! Él lo compró y me decía “venga, hija, no le tenga miedo, esto se hace así”. El típico temor de todo el mundo a un computador. Él vivía diciendo “no, al final eso es una máquina, eso no muerde, y si lo daña, pues lo daña, no hay nada que hacer”. Eso me iba abriendo, “fresca, eso no es tan complicado”. Entonces sí, por ese lado, por el cuento de los computadores (Rosario).

Aunque Lucía escogió ingeniería de sistemas en alguna medida “por descarte”, era claro que le interesaba mucho el área tecnológica, y eso fue lo que la hizo decidirse finalmente:

Al principio fue por descarte, porque ni el área de la salud. Más bien me dirigía hacia el área de la administración. Pero tenía esa espinita de las cosas tecnológicas, de la actualidad en términos de tecnología. Me llamó mucho la atención el área tecnológica, el desarrollo tecnológico. Por eso escogí de las ingenierías que me gustaban la ingeniería de sistemas (Lucía).

Todas las mujeres restantes dudaron al escoger la carrera y descartaron otras opciones. En general, estas jóvenes eran buenas estudiantes y les gustaba las matemáticas. En su selección también intervino la idea de que la carrera “tenía futuro” y la escogencia de la Universidad Nacional.

Entre muchas dudas

Julián y José llegaron menos convencidos y de manera menos directa a ingeniería de sistemas. José es hijo de un ingeniero electrónico profesor de la Universidad Nacional, antecedente que pesó en su decisión. No obstante, sus inclinaciones personales no se dirigían tan apasionada ni exclusivamente hacia la ingeniería y la tecnología:

Siempre he considerado que uno escoge la carrera muy joven. Sali del colegio y eso fue por azar. [...] Si, un poco el azar y la familia, ¿no?, y porque mi papá era ingeniero electrónico (José).

El proceso de Julián fue más largo. Inicialmente tuvo muchas dudas al escoger la carrera. En el bachillerato pensaba en medicina, porque su papá era biólogo y porque él se creía bueno en esa área. Julián empezó a tener contacto con los computadores por medio de un amigo, y esto lo condujo a tener una visión diferente. No estaba del todo seguro de la carrera, pero se preparó, presentó el examen y pasó en el segundo intento. Quería estudiar sistemas en la Nacional o en los Andes, pero en esta última era imposible, por los costos. También se presentó a la Distrital: allá estaba entre los opcionados, pero no entre los que habían pasado. Su hermano estudiaba química farmacéutica en la Universidad Nacional. Él venía de un colegio público, del INEM, y para él la Nacional era similar al INEM, donde se sentía muy bien:

La primera vez que presenté el examen en la Nacional yo lo hice para ver si pasaba. Me presenté a sistemas, pero yo no quería estudiar ese semestre. Yo sali del colegio y quería dejar pasar ese tiempo. La vez que yo presenté el examen yo lo tenía como una moneda del azar: si salía, rico, y si no, pues también. Yo creo que fue mejor que no me saliera, porque yo no estaba seguro. Y durante esa época trabajé e hice unos cursos (Julián).

Helena era muy buena estudiante en todo, y le dio trabajo escoger su carrera, porque le gustaban muchas cosas. Helena es la única mujer que mencionó su gusto por “cacharrearle” a los computadores como un factor que intervino en su decisión. La ingeniería de sistemas la atraía porque le gustaban las matemáticas. Un profesor de cálculo

en el colegio la ayudó a orientarse mejor. No pasó en el primer examen de ingreso a la Nacional, pero le fue muy bien en matemáticas y en física. Estuvo un semestre en la casa, ayudándole a la mamá, se puso a estudiar, volvió a presentar el examen de estado e intentó de nuevo en la Nacional, en los Andes y en la Javeriana. Pasó en todas las universidades a ingeniería de sistemas. Entonces pensó que “eso era lo suyo”:

Me acuerdo que los psicólogos del colegio estaban asustados porque a mí me interesaban muchas cosas. Me interesaban tres carreras que eran totalmente opuestas. Me interesaba la biología marina, porque me encanta el mar; me gustaba la odontología, yo no sé porqué; y me interesaba la ingeniería de sistemas. [...] El profesor de cálculo vio en mí mi orientación a los sistemas. Yo la verdad estaba en una confusión Yo no sabía a qué meterme. La primera vez que me presenté aquí me presenté a odontología. Yo quería estudiar en la Distrital, yo no sé por qué. Tenía conocidos que estaban estudiando allá y yo dije “chévere, allá me encontraré con ellos”, pero te cuento que me presenté aquí, el examen tremendo, y me di cuenta de que la biología no era mi cuento. La parte de ciencias no era mi cuento (Helena).

La familia de Sofia tenía pocos recursos, pero ella quería estudiar como fuera. En esa época creía que ella podía estudiar lo que quisiera, pero poco a poco fue descartando. Había tenido un puntaje aceptable en el examen del Icfes, que era alto para su colegio, y le dieron la posibilidad de conseguir un crédito condonable por medio del Convenio Andrés Bello y del Icetex. Se presentó a arquitectura en la Católica, a psicología en la Santo Tomás y a ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional. Como pasó en la Nacional, tomó esa opción. En esa decisión intervinieron la buena imagen de la universidad y sus bajos costos:

En esa época, cuando estaba en sexto, yo creía que podía estudiar cualquier cosa. Pero empecé a descartar: medicina no, porque me da miedo; derecho a mis papás les gustaba, pero me parecía muy complicado; administración siempre me había llamado mucho la atención, administración de empresas, pero pensaba que la administración limitaba mucho el campo. Y a pesar de que yo no tenía mucha información sobre ingeniería de sistemas, yo dije “vámonos por ahí”. Hasta ahora estaban empezando a llegar los computadores al colegio, y bueno, me metí por ahí, vine

y presenté el examen en el 95, en el segundo semestre del 95, y afortunadamente pasé (Sofía).

Elsa pensó inicialmente estudiar agronomía, que le gustaba mucho, pero ya su hermana había estudiado lo mismo. Ella proviene de un pueblo de Nariño y a su colegio llegaron los formularios de la Universidad Nacional. Elsa escogió ingeniería de sistemas aunque no conocía la carrera ni jamás había visto un computador, pero era buena en matemáticas:

Yo provengo de un pueblo, y allá llegaron los formularios de la Universidad Nacional, porque es un pueblo pequeñito. Entonces nos escogieron a los cuatro más opcionados para que pudiéramos pasar el examen. Allí llegaron todas las carreras que ofrecía la universidad, y de todas escogí ingeniería, y dentro de las ingenierías, sistemas. [...] Fue no tanto porque conociera la carrera, sino porque en el colegio yo era muy buena para matemáticas, para física, para ciencias (Elsa).

Las mujeres tuvieron una mayor dificultad para escoger su carrera que los varones. El hecho de que muchas de ellas fueran buenas estudiantes, con intereses en muy diversas materias, influyó sin duda. Probablemente, también influyó el hecho de que, como mujeres, no experimentarían la misma presión familiar, escolar y social hacia la ingeniería que podían sentir los muchachos. Aunque muchas parecían identificarse con una ingeniería o una opción tecnológica, otras dudaron entre otras carreras más aceptadas para las mujeres, como psicología, administración, arquitectura, odontología o medicina.

LA TRAYECTORIA EN LA UNIVERSIDAD: DESCUBRIENDO LA CARRERA

A pesar de haber sido buenos/as estudiantes en sus colegios, la mayoría de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas enfrentaron dificultades con las matemáticas y la física durante los primeros semestres. Influyó el paso del colegio a la universidad y el nivel de exigencia en estas materias. Para algunos, resultó traumático perder materias y tener bajos promedios en la universidad.

Dificultades iniciales

Los comienzos en la carrera fueron difíciles para Julián: las materias no tenían que ver con sistemas y las matemáticas le costaron trabajo. Para él, su bajo rendimiento en el primer semestre fue una verdadera caída que lo afectó mucho. Después fue viendo el perfil del ingeniero de sistemas y su relevancia para la sociedad y empezó a tomarle gusto a la carrera. Pero los inicios fueron de “tolerancia y adaptación”:

Al inicio entraron unas materias que los profesores dicen que “todo ingeniero debe saber”. Después llegó el módulo en que uno empieza a explotar lo de sistemas, como en todas las ingenierías. Pero a mí, al principio, la carrera se me dificultó. Las matemáticas se me dificultaron en el principio, a pesar de que yo venía con buena bases. [...] Después fui viendo el perfil del ingeniero de sistemas y su trascendencia en la sociedad y en las empresas, y ya le empecé a tomar más gusto a la carrera. Pero eso fue como en cuarto o quinto semestre. Los tres primeros semestres fueron tolerancia y adaptación (Julián).

Al comienzo, a Roberto también le fue mal académicamente: perdió matemáticas y tuvo un promedio muy bajo. Cerca del 50% de sus compañeros pasaron por la misma situación. Eso le generó dudas sobre si podría terminar la carrera en cinco años y se sintió rezagado. Del cuarto al octavo semestre le tocó “hacer el deber” de nivelar las materias.

Como los varones, al inicio la mayoría de las mujeres enfrentó dificultades debidas a las exigencias en matemáticas y física y a la adaptación a la universidad, con su ambiente más libre. A Diana le fue muy bien durante la carrera, especialmente en el primer semestre, que fue el mejor, pero en los siguientes se puso “como a vagar un poquito” y estuvo a punto de que la expulsaran. Rosario tuvo un momento difícil en la carrera por la separación de sus papás: perdió tres veces una materia y la expulsaron durante un semestre. Ella siguió yendo a clases y luego se normalizó. Las matemáticas le costaron trabajo, como a casi todos:

Yo diría que al comienzo es mucho más duro. Las matemáticas, por más que uno es ingeniero, a uno le dan muy duro. Yo creo que el 80% de los estudiantes que se retiran de ingeniería es por matemáticas o física, y de hecho se han hecho estudios y los

profesores nos decían que ellos hablaban con los de matemáticas que finalmente uno no va a ser matemático, sino ingeniero. [...] Después de que uno sale de matemáticas, ya la universidad es un paseo completo si a uno le gusta eso, porque ya uno inscribe las asignaturas que uno quiere, se mete por la línea que uno quiere, entonces ya es como más suelto, más relajado, ya uno puede empezar a pensar en conseguir trabajo, ya es como más la vida, o sea, ya uno deja de tener tanta tensión encima. Las matemáticas y las físicas me parece que son lo complicado de la carrera. De resto, si a uno le gustan los sistemas, los saca como sea (Rosario).

Poveda Ramos señala que la enseñanza de la ingeniería en Colombia durante la primera mitad del siglo XX estuvo marcada por una elevada exigencia académica en los estudios de ciencias básicas, especialmente de matemáticas y física. Esto establecía mecanismos de selección bastante rígidos. Sólo en los años sesenta las universidades empezaron a graduar matemáticos y licenciados en matemáticas, de modo que hasta entonces las matemáticas se enseñaban en las facultades de ingeniería y los profesores de matemáticas eran ingenieros. En el documento de autoevaluación del programa de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional se señala una dificultad grande en la identificación de su objeto de estudio y de su pertinencia social, debido al ritmo vertiginoso de la profesión. A los y las estudiantes de bachillerato y universidad se les da una imagen sobre las posibilidades y el futuro del ejercicio profesional bastante confusa y a veces contradictoria (Icfes-Acofi, 1997: 14). Los autores del informe explican lo anterior por las características comunes de los distintos currículos de ingeniería de sistemas en el país, en la mayoría de los cuales se establece un alto porcentaje de matemáticas y físicas, hecho que se convierte en una “tortura académica” para los estudiantes. Estos autores señalan, además, que en la mayoría de las asignaturas se hace más análisis que síntesis, que el método es más de tipo deductivo que inductivo y que habría un divorcio entre la vida académica y la realidad productiva y empresarial del país (Cortés, 1999: 85).

Mucho más que computadores

A pesar de las dificultades iniciales, la mayoría de los/las estudiantes va descubriendo con agrado que la ingeniería de sistemas es mucho más que computadores. Como lo explica muy bien Julián, hay que diferenciar ingeniería electrónica e ingeniería de sistemas. El computador es sólo una herramienta para la ingeniería de sistemas, ingeniería que busca analizar variables y relacionarlas:

La ingeniería de sistemas, como al principio se cree, y como la mayoría de las personas lo deben tener conceptualizado, está dirigido a los computadores. No, yo creo que la parte de computadores está dirigida a ingeniería electrónica. El computador es un medio para nosotros poder materializar toda la abstracción que tenemos del medio. En vista de que tiene un gran poder de manejo de información y velocidad, se acude a esa herramienta, [...] pero los sistemas van más enfocados al análisis de las variables, del entorno, de la empresa, de un objeto que uno quiera (Julián).

Aunque el computador es sólo una buena herramienta, el tener uno personal puede marcar diferencias importantes en el desempeño y en las posibilidades de los estudiantes. Julián tuvo la oportunidad de tener un computador nuevo desde el principio de la carrera gracias a la herencia que dejó su padre. Eso le ha dado mucha autonomía, porque puede trabajar en la casa. Roberto, en cambio, duró tres años “peleando” por el computador; lo consiguió tarde, endeudándose con la Universidad: tomó un préstamo en un banco y paga las cuotas con el préstamo-beca:

Los primeros semestres para cualquier cosa yo necesitaba el computador, y si no lo tenía, no podía hacer nada, y hubo dos, tres materias que me las tiré por eso. Yo se lo decía a mi mamá, y fue cuando decidí endeudarme y lo compré. Ellos no me ven trabajando tanto como de pronto me podrían haber visto antes en el computador, porque los primeros semestres de la carrera son técnicos, y uno necesita más el computador. Los siguientes son más de estilo gerencial o de análisis. El computador es una buena herramienta, pero no se ve el uso real (Roberto).

En la segunda mitad de la carrera, los estudiantes se van “perfilando” y van conociendo las distintas áreas de desarro-

llo de la ingeniería de sistemas. Varios de ellos seleccionaron una o dos áreas de interés por donde trataron de enfocar sus proyectos de grado o pasantías. Dentro de las preferencias de los varones tenemos la programación, el análisis de sistemas y los sistemas de información y control. A Julián, por ejemplo, lo que más le gusta es la programación y el análisis de sistemas. A Roberto le gustó la materia “sistemas de control”, su enfoque práctico, y con otro compañero decidieron tomar esa profundización y de ahí salió el proyecto de grado. A Fernando le han interesado muchas áreas de la ingeniería de sistemas, pero nunca pudo o logró profundizar en ninguna. No obstante, ahora sí necesita y quiere profundizar en el área de programación, que tiene buena perspectiva laboral. La idea es aprender por su cuenta las cosas que no aprendió antes “por falta de conciencia”:

El problema de la ingeniería de sistemas es que tiene muchas áreas de trabajo y especialización. Por ejemplo, están el desarrollo, las redes, la computación gráfica, etc. A lo largo de la carrera tuve mucho interés en ciertas épocas en determinadas áreas. Sin embargo, o no cumplían las expectativas que yo tenía o yo me daba cuenta de que eran temas muy complicados. Sin embargo, ahora pienso que voy a inclinarme de nuevo por la programación, pues fue algo que yo no aprendí a lo largo de la carrera, pero me he dado cuenta de que es una posibilidad muy importante laboralmente (Fernando).

Ismael hizo su tesis diseñando un sistema de información para la fábrica de calzado de sus papás, a pesar de que al comienzo no le llamaba mucho la atención. El director de tesis le recomendó que utilizara una metodología nueva, de una empresa norteamericana. Eso le sirvió a Ismael para conseguir el trabajo que tiene en la actualidad:

Mi papá y mi mamá tienen una fábrica de calzado desde hace muchos años, y mi mamá siempre había querido que hiciera una tesis que tuviera que ver con manejar el sistema de información de producción de ellos, que manejara los materiales, que ellos supieran una serie de producción en qué momento está, que sacara reportes y todo ese cuento, pero yo como que no quería. ¿Zapatos? ¡Qué mamera! No sé, no quería. Al final nos decidimos a hacer eso, y [...] pasamos la propuesta, y buscando director conseguimos un ingeniero. [...] Hace un año empecé con una persona conocida de mis papás a visitar fábricas de calzado, a conocer sus procesos (Ismael).

A Roberto le atrajo la dimensión gerencial de la ingeniería de sistemas, cosa poco frecuente entre los varones que entrevistamos, pero muy común entre las mujeres. Roberto piensa que es un aspecto poco conocido, pero a él le parece “muy completo”:

Nadie cree que un ingeniero de sistemas pueda ser gerente. Es muy bueno, me parece muy completo. Me imagino que de todo lo que hemos visto, eso es lo que esperamos tener: nuestra propia empresa, generar empresa con nuestros compañeros. Eso sería una buena opción. Lo hemos pensado, pero lo que hay que tener es platica. Por lo pronto, mi tesis es algo práctico, es un trabajo con un robot que hace cosas prácticas. También me gusta el cacharreo, cacharreo con partecitas electrónicas. De pronto también por el lado de la electrónica, porque para la gerencia soy un poco más cerrado. No creo que pueda administrar (Roberto).

José, por su parte, piensa que su carrera es parte de lo que él es en la actualidad. Aunque su carrera no es su pasión, le gusta; no se considera un gomoso de los computadores, pero sí de la ciencia:

La carrera no es mi pasión, no quiero decir que no me gusta: hago los trabajos de la carrera bien, me gusta, leo sobre los temas, pero no es mi pasión, como de pronto sí es para algunas personas. [...] Mi carrera también es parte de mi vida, o sea, estoy acostumbrado a la tecnología, me gusta la ciencia. Eso sí, gomoso del computador no soy, pero de la ciencia sí (José).

Las mujeres y la programación

Además de las dificultades comunes a la mayoría de los estudiantes, algunas mujeres experimentaron una dificultad poco frecuente entre los varones: la programación. Diana afirma que nunca le gustó la programación. Lo mismo le pasó a Elisa, a pesar de su “disciplina alemana”. En efecto, como venía de un colegio de monjas alemanas, muy estricto, Elisa no tuvo problemas académicos. En el colegio, si tenían un promedio bajito, la expulsaban, y por ello no le pareció tan difícil la Universidad Nacional. Pero hubo semestres que le gustaron más que otros, porque fue definiendo su orientación:

Uno ve un semestre que sólo es programación, luego ve otro que es gerencia, luego ve otro que es telecomunicaciones. [...] Hay gente que le gusta mucho programación, y hay gente a la que no nos gusta. Cuando uno se enfoca en la carrera, empieza a alejarse un poco de programación y empieza a ampliar líneas. [...] En la última etapa es cuando uno escoge, son las profundizaciones. Entonces ya uno se ubica en lo suyo y ya todo es estable, porque ya todo le gusta (Elisa).

La experiencia de Helena con la programación y con la electrónica ayuda a entender mejor las dificultades de algunas mujeres en esta área. Inicialmente, Helena dudaba estudiar ingeniería, porque no quería pasarse la vida sentada frente a un computador, sino que quería tener contacto con las personas. Cuando empezó ingeniería, le dio duro la programación, porque el profesor no tenía buen método y casi todos perdieron la materia. Ella se sintió muy mal por eso. La repitió con un profesor muy bueno y comenzó a animarse con la carrera a partir del segundo semestre. Por una parte, estaba la programación y, por otra, la electrónica, con la que también sufrió mucho, pero con la ayuda de unos amigos terminó volviéndose “una dura” en la materia:

En electrónica yo también sufrí mucho el primer semestre. En tercero o cuarto empezamos a ver elementos de computación y para mí fue muy duro, porque yo no sabía nada, yo no sabía ni como soldar un cable. Ahí estuvo mi amigo. Él me enseñó. Conoci otro amigo en esa materia, me ayudó muchísimo y me di cuenta de que esto tampoco es que sea nada del otro mundo: era cuestión de entender un poquito las cosas, saber que hay que tener cuidado, y me puse juiciosa. Ellos me ayudaron bastante. Eso era lo que me asustaba, pero fui capaz de hacerlo y de ahí en adelante me di cuenta también de que me volví una dura en eso. Los compañeros iban a preguntarme “¿cómo te fue?, ¿me explicas tal cosa?”, y yo les explicaba (Helena).

En contraste, Elsa, Lucía y Helena tuvieron una orientación más “técnica”. Les gustan los sistemas operativos, hacen programación y les gusta la investigación. A Elsa le gustó mucho su carrera cuando se la presentaron en la universidad. Ella no menciona problemas con la programación; le gustó el tema de los sistemas operativos e hizo su profundización en esa área, en redes y en sistemas de infor-

mación geográfica. Sin embargo, le parece que a la carrera le hizo falta un mayor énfasis en el aprendizaje de sistemas operativos. Por recomendación de un compañero, Helena se puso a estudiar el sistema operativo Linux y así le resultó la pasantía:

Yo tuve la ventaja de que conocí un compañero hace como un año y él me dijo “métete por tal lado”. Es que esta carrera tiene muchas líneas. Él ha trabajado en una línea determinada, y esa fue la que yo me puse a trabajar desde hace un año. Me puse juiciosa a estudiar Linux, un sistema operativo distinto de Windows, que es el que todo el mundo conoce. Windows es el que más se utiliza en redes, en lo que es la parte de tecnología. Le tenía un susto, un pavor. En una materia vimos Linux, pero yo quedé traumatizada. Pero dije “no, tengo que aprender”, y ese fue mi reto. Entonces me puse juiciosa en mi casa a trabajar y te cuento que ese conocimiento fue el que me permitió conseguir la pasantía (Helena).

A Lucía le atraía la administración desde el comienzo, pero primó su gusto por la tecnología de vanguardia y por las “ciencias de la computación”. Lucía piensa que en la universidad no siempre se responde a la necesidad de mantenerse a la vanguardia de la tecnología y lograr marcar la diferencia frente a formaciones de nivel técnico. Por tal razón, tuvo que estudiar por su cuenta:

Es muy característico de esta carrera que uno deja de estudiar un momento o deja de estar a la vanguardia y ya los estudiantes no tenemos interés en lo que una persona nos está hablando, porque muchas veces se quedan estancados, sobre todo los profesores de edad. Uno estudia lo que necesita para estar a la vanguardia. En otros países existe la carrera de ciencias de la computación, donde sí está especializada toda el área matemática. Entonces te dan muchas ganas de saber algo de eso, sentirse competitivo y marcar la diferencia con los estudiantes técnicos. [...] Para mí eso es muy importante, porque sobre todo en la Nacional tenemos mucho interés en marcar la diferencia, porque estudiamos en la Nacional (Lucía).

Lucía cree que en la carrera se aprende especialmente a adquirir cierta disciplina y se desarrollan habilidades analíticas para saber distinguir lo que es importante:

Yo pienso que la formación es más bien adquirir disciplina, adquirir facilidades para coger ciertas cosas y ciertos conocimientos y saber qué es lo importante, intuir qué es lo importante. Eso me parece que lo hago, es una de las cosas que más se adquiere en el estudio de la ingeniería de sistemas (Lucía).

El interés por la gerencia

Si examinamos las preferencias de las mujeres, se destaca claramente un interés por el área gerencial, que sólo encontramos en uno de los muchachos entrevistados. Esta preferencia está asociada a la preocupación por tener contacto con la gente, al rechazo o temor a quedarse encerradas frente a un computador y a la búsqueda de aplicaciones prácticas en las empresas. Con fortalezas “técnicas” muy diversas, casi todas las mujeres mencionaron un interés por la gerencia, salvo Elsa y Helena. Cuatro se orientaron hacia las telecomunicaciones combinadas con la gerencia.

A Sofía, por ejemplo, no le gustaba el desarrollo de *software* ni la implementación de redes, pero sí le gustaban el área de la gerencia y el análisis de empresas. Sofía tuvo un buen profesor de introducción a la ingeniería y ahí pudo descubrir de qué se trataba su carrera y las posibilidades que ofrecía. Más adelante Sofía profundizó en telecomunicaciones y en gerencia e hizo su tesis en telecomunicaciones:

En primer semestre nosotros tenemos una materia que se llama “introducción a la ingeniería”. Esa materia afortunadamente me tocó con un buen ingeniero. El ingeniero le explicaba a uno cuál era la historia de la ingeniería [...] y le mostraba todas las ramas en las que uno se podía desempeñar (la auditoría, el desarrollo de *software*, el apoyo a las empresas, la transferencia tecnológica). A mí me gusta la administración de empresas, y cuando yo vi que eso se puede, o sea, que yo podía migrar muy fácilmente allá, estar en los dos campos moviéndome, eso fue lo que más me motivó a seguir y es lo que pienso salir a hacer (Sofía).

Es interesante constatar cómo la identidad de los ingenieros de sistemas de la Universidad Nacional se construye en estrecha comparación y competencia con los de la Universidad de los Andes. Los segundos son percibidos como preparados para ser gerentes y “mandar” desde que se gradúan,

mientras en la Nacional se busca desarrollar fortalezas técnicas claramente superiores a las de un tecnólogo. Aunque también se les imparte una formación gerencial, el conocimiento y la experiencia técnica son considerados requisitos para alcanzar niveles gerenciales. Esta política, reafirmada por los profesores, es aceptada en buena medida por los estudiantes, aunque algunos desearían un énfasis mayor en gerencia, para ponerse en el mismo nivel de los Andes.

De los Andes también he conocido algunos. Me parecen muy buenos, pero digamos que ellos se educan como para gerenciar. Sí, ellos quieren gerenciar desde que salen. [...] Yo considero que para uno saber mandar tiene que haber hecho lo que está mandando a hacer, y ese es el problema que le veo a ellos, a los de los Andes (Ismael).

EXPERIENCIA DE TRABAJO Y PROYECTO PROFESIONAL

La experiencia de trabajo influye sobre las perspectivas e inseguridades que tienen los estudiantes con respecto a su futuro profesional. Sin duda el capital social juega un papel importante en las oportunidades de trabajo que han tenido. En general, son bastante optimistas en cuanto a la existencia de empleo para las ingenieras y los ingenieros de sistemas. Sus dudas se refieren más bien a las características de estos empleos. Como lo mencioné en el capítulo anterior, hay tres grandes opciones laborales: 1) hacer carrera en grandes empresas, 2) tener su propia empresa y 3) ser profesor universitario. En realidad, todos/as buscan, en un primer momento, adquirir experiencia en empresas —ojalá grandes— y más adelante optar por crear su propia empresa o volver a la Universidad. De los varones entrevistados, cinco han trabajado durante sus estudios y tres no lo han hecho nunca. Alberto, Ismael y Alex han tenido experiencias diversas de trabajo fuera de la universidad, mientras que Julián y Mauricio sólo han trabajado en la Universidad Nacional.

Asociarse para trabajar: una experiencia de varones

Aunque la gente se queja por la situación del país, Ismael cree que para los ingenieros de sistemas hay muchas posibilidades. Hay mucha competencia, pero los egresados de la

Nacional tienen sus ventajas. Las tecnologías de la información van a estar ahí y habrá trabajo “por más tercermundista que sea el país”. Ismael ha sido muy activo laboralmente, no por necesidad económica, sino por iniciativa propia, por facilidades y oportunidades que ha sabido aprovechar. Inicialmente, hizo varios trabajos con un compañero, su socio en pequeños negocios de arreglo y venta de computadores, instalación de *software* y montaje de redes:

Me asocié con el compañero que te digo que al principio de carrera me había enseñado muchas cosas. Éramos de los que nos llamaba la gente a la casa para arreglar el computador o instalar el antivirus. Teníamos nuestros clientes por ese lado, vendiendo computadoritos, armando redes, todo ese tipo de cosas. Con él teníamos una sociedad y repartíamos la plata por la mitad. [...] Con él estuvimos todo ese tiempo, hasta hace un año, haciendo cositas. Ya no vendíamos computadores como al principio, sino que ya era otro nivel: montar un café Internet, cotizábamos los equipos, configurábamos todo, montábamos la red, todo ese tipo de cosas (Ismael).

Julián piensa que el computador brinda muchas oportunidades y puede ofrecerle soporte a las empresas “a su medida”:

El computador nos da muchas oportunidades. Di tú, somos cinco amigos y podemos brindar un soporte a una empresa. Ya nosotros podemos decirle “mire, nosotros podemos analizarle esto y podemos entregarle el producto que usted necesita a su medida”. [...] Nosotros tenemos a disponibilidad unas herramientas para poder laborar de una vez. Basta con el hecho de que te piden a ti un programa en otra carrera y uno lo entrega, y uno ahí ya está recibiendo dinero por lo que uno está haciendo. La idea de la empresa es un poquito a nivel macro, dos o tres amigos, cuatro amigos, unidos haciendo lo mismo. Es estrategia. Más que todo sería por estrategia, porque tenemos los recursos para poder hacer esas cosas (Julián).

Conociendo el mercado

A Ismael le resultó casualmente el trabajo que tiene en una empresa de *software*. Ismael piensa seguir trabajando allí por un tiempo más, pero quiere trabajar en una empresa mucho más grande y hacer una certificación internacional:

Yo quisiera trabajar en una empresa mucho más grande, como la empresa donde trabaja mi hermano ingeniero químico. [...] Yo quiero trabajar, vivir esa experiencia, no sé explicarte por qué, pero quiero hacerlo, y donde yo trabajo es un poco pequeño. ¿Con mi vida qué quiero ahora? Quiero dedicarme a trabajar, aprender muchas cosas, quiero hacer una certificación. Hay unas certificaciones internacionales, como un título internacional, que duran varios meses. Uno se certifica en Microsoft, es ingeniero certificado por Microsoft, o en Oracle. Yo quiero hacer una para Oracle, pero vale plata. Si, quiero hacer eso primero que todo, después seguir estudiando (Ismael).

Alberto empezó a trabajar temprano, por las nuevas responsabilidades que representó la paternidad. Alberto trabajó primero en la Universidad Nacional con la División de Salud Estudiantil y después en una asistencia técnica a hospitales del Ministerio de Salud. Estuvo en Antioquia cuatro meses trabajando con hospitales de segundo y tercer nivel, haciendo prevención para el año 2000. Trabajó como monitor en medicina y luego empezó a trabajar con Compensar y el DABS en un programa para atención a adultos mayores en la ciudad. Ahí empezó como digitador y luego ascendió a coordinador del área de sistemas. Interrumpió ese trabajo para terminar su tesis y su compañera asumió los gastos de la casa. Alberto quiere desarrollar su carrera orientándose hacia la investigación y la docencia, ojalá en la Universidad Nacional:

Yo creo que como docente la realización es trabajar aquí, trabajar de tiempo completo, porque las oportunidades son buenas debido al contacto con el grupo de investigación. Uno ve que hay cosas más allá de salir a una empresa y ser súbdito de alguien y estar trabajando ocho horas diarias en lo mismo. Aquí se da como la oportunidad de crear, de investigar, ir más allá y apropiarse de tecnologías que están en otro lado y mirar cómo se pueden implementar acá (Alberto).

Trabajos en la UN

Mauricio y Julián empezaron a trabajar al final de su carrera, como monitores del programa Universidad Virtual de la Universidad Nacional. La experiencia les ha gustado, porque

han podido aplicar sus conocimientos y empezar a recibir dinero por ello. Julián quiere empezar a buscar algo externo. Para el semestre entrante se propone “empezar a tener contacto con empresas, con el exterior”. Tiene otras ideas, como empezar a montar una empresa de *software* con amigos. También le interesa certificarse en Java y le gustaría profundizar en el área de gestión tecnológica:

Lo que yo quiero profesionalmente es inicialmente empaparme de las cosas de una empresa. No se trata de ser un obrero más, pero sí de estar en contacto. Creo que eso sería la primera fase: entrar en contacto y trabajar en una empresa (Julián).

Fernando, Roberto y José no han trabajado nunca en ingeniería de sistemas. Mientras los dos primeros sienten la necesidad de empezar a hacerlo lo más pronto posible, José no quiere pensar demasiado en el trabajo, idea que no lo entusiasma en absoluto. Fernando se está graduando en la modalidad de “docencia asistencial”, pero no quiere que la docencia sea una forma de trabajo definitiva. Su sueño es montar una empresa de programación, pues le gusta mucho, pero sabe que es difícil y él tiene ahora mucha urgencia de conseguir un ingreso fijo:

La utopía es montar una empresa de programación. A mí la programación me gusta mucho. [...] Si lo logro, sería genial, pero yo me he dado cuenta de que eso es algo que requiere mucha capacitación, es algo que requiere mucho esfuerzo y mucha suerte, una combinación de muchos factores. Ahora tengo la presión de ponerme a hacer algo que me permita trabajar inmediatamente, o sea, necesito meterme en algo fijo. Pues ése es el sueño. A largo plazo me gustaría tener un trabajo importante y trabajar ocho horas, cinco días y disfrutar del tiempo libre de la mejor manera posible. Ése es el sueño (Fernando).

Experiencia de las mujeres: el trabajo asalariado en empresas

Curiosamente, todas las mujeres han tenido alguna experiencia laboral. Cinco de ellas han trabajado en empresas con dedicación de medio tiempo o más (dos de ellas ya se graduaron). Elisa ha sido monitora en la Universidad Nacio-

nal, Johana ha trabajado pocas horas en empresas dentro de sus prácticas estudiantiles y Helena ha dado clases de guitarra y está haciendo una pasantía en una empresa. A pesar de la variedad de situaciones, entre las que han trabajado en empresas parece haber un denominador común: se trata de trabajos que no les permiten desempeñarse a fondo en la profesión, con salarios bajos, pero con seguridad laboral (contrato indefinido y prestaciones) y un buen ambiente de trabajo. Aunque no es el trabajo ideal, la mayoría no lo quiere dejar hasta no tener algo mejor: inicialmente, quieren trabajar en empresas y ganar lo suficiente para continuar sus estudios. En el futuro, para varias de ellas, aparece el proyecto de tener su propia empresa.

Aunque ya se graduó, Diana actualmente está trabajando en una empresa donde el sueldo no es muy bueno. Diana no está ejerciendo su carrera, pero tiene prestaciones y está adquiriendo experiencia:

Yo ingresé a esa empresa en abril del año pasado. Empecé dando soporte telefónico a Internet, posteriormente me cambiaron y en este momento estoy soportando los procesos de la instalación de un producto de Internet. [...] Pero eso son procesos, sólo procesos. No tiene mucho que ver con mi carrera, la verdad (Diana).

A Diana le gusta la gerencia y el liderazgo, pues a largo plazo le gustaría tener una empresa propia:

Me gusta la parte de gerencia y liderazgo, no importa la ubicación. Mi carrera sí fue un punto a favor. La escogí bien, porque tiene nombre. Pero de pronto me gustaría lo de telecomunicaciones o gerenciar algún tipo de empresa. A largo plazo me gustaría no emplearme, sino hacer empresa propia. He pensado en algunas alternativas, pero para eso también se necesita dinero (Diana).

Sofía está trabajando como auxiliar contable en una empresa y quiere seguir trabajando allí, porque le han dado mucha confianza, la dejan manejar su tiempo como quiera y le dieron tiempo para hacer su tesis. En la empresa actual ha tenido oportunidad de ejercer sus habilidades, pues ha tenido que analizar mucha información. La empresa piensa ampliarse, manejar más proyectos y ella espera que la asciendan y poder manejar y revisar varios proyectos. Si eso

no se da, le tocaría buscar otro trabajo, pues su idea es empezar a ahorrar para seguir estudiando y hacer una maestría en administración:

La administración me llama la atención, pero la idea es combinarla, porque tienes ese conocimiento de la tecnología y conoces cómo se pueden manejar las herramientas, entonces va a ser mucho más fácil la administración: no voy a ser sólo una administradora, sino que también tengo la base tecnológica (Sofía).

Rosario se dio cuenta de que no estaba “tan colgada” como se lo imaginaba. Lo que le ha dado un poco duro del trabajo son los horarios (trabajar de 8 am a 7:30 u 8 pm todos los días). Como todavía no está graduada, Rosario no pelea por el salario, pero tiene contrato a término indefinido, hecho que le parece “espectacular” y resulta un buen motivo para quedarse un rato más allí:

Me parece espectacular. No cualquiera tiene esa oportunidad, y no estoy por servicios. Yo ahora gano un millón de pesos. Mis amigos que están afuera, que son desarrolladores y que ganan muy bien (tres y cuatro millones de pesos) es por horas o por servicios, entonces ellos no tienen salud, no tienen pensión, no tienen vacaciones, no tienen nada, ellos verán si ahorran, si cuadran su vida en el futuro. Yo aquí estoy completamente segura. Si me echan, me pagan bien. Si me enfermo, me apoyan. Esa seguridad que me da este trabajo ahora no me lo da nada. Por ese lado no me siento mal. Y lo que te digo, no soy ingeniera, pero yo creo que en el momento en que sea ingeniera las cosas cambiarán (Rosario).

Elsa ya se graduó, tiene dos hijos y responsabilidades familiares importantes. Por eso, aunque actualmente no tiene el mejor trabajo en términos profesionales, éste es compatible con sus responsabilidades como mamá y puede dedicarle tiempo a sus hijos. Tiene un contrato a término indefinido con una entidad pública, pero está vinculada como tecnóloga y no como ingeniera. Aunque el sueldo no es muy bueno, tiene prestaciones y un horario hasta las cinco de la tarde. El proyecto con su esposo es buscar mejores trabajos donde puedan ejercer sus profesiones y, a largo plazo, crear empresa o regresar al campo:

Con mi esposo tenemos el plan de seguir trabajando, conseguir mejores trabajos, en los que uno se pueda desempeñar más en lo que aprendió y en lo que sabe hacer. Eso a mediano plazo. A más largo plazo la idea es no quedarnos eternamente trabajando como empleados, sino hacer empresa o irnos a vivir al campo. Yo soy de origen campesino y él también. [...] Uno, a pesar de que acá está bien, de que acá le va bien y tiene todo, uno extraña mucho esa paz y esa tranquilidad (Elsa).

Aunque expresan dudas sobre su futuro profesional, la mayoría de las y los jóvenes ya tiene experiencias de trabajo en su campo y han visto diversas opciones en el mercado de trabajo. Sus dudas se relacionan con la posibilidad de ingresar a una gran empresa —que casi todos/as consideran una experiencia necesaria para consolidar sus conocimientos— y con sus propias capacidades para desempeñarse a la altura de las exigencias del mercado. Si bien las y los estudiantes manifiestan preferencias diversas, las mujeres se orientan más hacia la gerencia, combinada con un manejo tecnológico general o especializado, y los varones hacia el diseño de *software*.

GÉNERO Y CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL

Las percepciones de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas sobre las relaciones entre los sexos son diversas. Aunque la participación de las mujeres en esta carrera en la Universidad Nacional es del orden del 17%, fueron numerosos/as los/as estudiantes, especialmente varones, con la sensación de que las mujeres no representaban más del 10%. Otros son más optimistas y perciben una buena participación de las mujeres. En el mismo sentido, hay un contraste llamativo entre las percepciones y los datos de la encuesta: aunque no existe mayor diferencia en el tiempo que llevan hombres y mujeres en la universidad ni en el promedio de notas, algunos/as, especialmente varones, tienen la percepción de que las mujeres se demoran más y les cuesta más trabajo la carrera. Algunas de las percepciones comunes de los varones sobre las mujeres parecen ser que las mujeres se interesan por los temas de gestión y administración, que

son muy juiciosas, muy estudiosas, y que no les gusta la programación, lo técnico.

LA INVISIBILIDAD RELATIVA DE LAS MUJERES

Es importante aclarar que este tema fue introducido en la entrevista aunque causara resistencias: algunos muchachos respondieron prudentemente, tratando de conciliar su deseo de responder honestamente a las preguntas y el temor a parecer “machistas” ante una profesora de ciencias humanas, especialista en temas de género. Roberto tiene la percepción más “catastrófica” desde nuestro punto de vista. De acuerdo con ésta, las mujeres que entraron eran muy poquitas y las dos terceras partes no pudieron con la carrera:

Todos los hombres hicimos la misma cuenta: éramos 100 hombres y 18 mujeres. Ése fue el primer vistazo que nosotros realizamos. Con todas me la llevé muy bien, aunque se quedaron muchas. De mi primer grupo no está ninguna, todas se han ido (Roberto).

Roberto compensó su observación inicial asegurando que él se entiende muy bien con las cuatro mujeres que quedan y “las quiere mucho”. Se refirió entonces a ciertas condiciones que les son desfavorables a las mujeres, a pesar de sus capacidades, en las que los hombres y los profesores tienen alguna responsabilidad. Aunque ha visto que las mujeres son muy capaces y también “cacharrear”, se imagina que “la gente” espera que sea un ingeniero y no una ingeniera. Piensa que es más difícil para ellas.

Algunos hombres, como Julián y Mauricio, se relacionaron muy poco con las mujeres durante la carrera. A Mauricio le parece que a las mujeres no les gusta mucho la parte de la tecnología de computadores. Julián tuvo la posibilidad de trabajar con mujeres, pero “no se respondió al perfil”. Ismael señaló que durante la carrera le dio la impresión de que las mujeres no eran tan buenas técnicamente: les quedaba difícil hacer programación de computadores. Encontró una explicación objetiva a este problema: posiblemente porque nunca le “cacharrearón” a un computador. Fernando afirmó que las mujeres que conoció eran de personalidades muy diversas, gente como él, “personas normales, pa-

recidas a uno". Tuvo una amiga "gritona, extravagante" y también amigas juiciosas. Piensa que ser juiciosas es como "el estigma que cargan".

La percepción sobre si las mujeres son muchas o pocas también varía entre las estudiantes. Para las que venían de colegios femeninos, tuvo un impacto fuerte encontrarse en un ambiente fundamentalmente masculino.

PENSAR VERSUS CACHARREAR

La opinión de Alberto es distinta, en la medida en que estima que hay una buena participación femenina, y si bien coincide con la idea de que las mujeres se orientan más hacia la gerencia que hacia la programación, invierte la valoración de esta oposición, identificando gerencia con "pensar" y programación con "cacharreo": las mujeres "se orientan más hacia líneas como de gestión, de menos cacharreo y más de pensar". José, por su parte, introdujo un razonamiento estadístico para explicar la aparente dificultad de las mujeres con la "parte técnica":

Incluso yo le pregunté a otra amiga si sería cierto, y ella me mencionaba a algunas mujeres que sí estaban en la parte técnica, y me di cuenta de que el problema es que no hay equilibrio. Con tantos hombres hay de todo para los hombres, en cambio, dentro de ese grupo pequeño de mujeres, a la mayoría no les gusta las cosas técnicas: es más común encontrar a los muchachos desarmando los computadores que a una mujer (José).

La aparente preferencia de las mujeres por la gerencia o su poca inclinación por la programación aparece de manera recurrente. Mientras algunas se limitan a constatar el hecho como una simple diferencia en las preferencias, otras han reflexionado un poco más sobre el asunto y han intentado enfrentarlo de manera práctica o conceptual. Rosario coincidió en afirmar que a las mujeres no les gusta la parte técnica e incluso llegó a admitir como una verdad "indiscutible" ese hecho, aparentemente validado por la generalidad de la percepción:

En sistemas se nota mucho. A las mujeres de sistemas, como yo, no nos gusta la parte técnica, las mujeres que programan son muy poquitas, y todos los ingenieros lo saben. Hasta los de aquí

nos lo dicen. A las mujeres no nos gusta meternos en el cuento técnico (Rosario).

Del mismo modo, Sofía piensa que la proporción de mujeres en ingeniería de sistemas es más equilibrada que en otras ingenierías. Ella nunca sintió que hubiera discriminación, pero sí algunas diferencias entre hombres y mujeres, pues a los primeros les gusta más desarrollar e instalar redes y a muy pocos les llama la atención la gerencia. A pesar de la coincidencia con la opinión de los varones, se observa un matiz interesante, y es que las mujeres destacan el poco interés o disposición de los varones para la gerencia. Las mujeres equilibran las carencias: si a las mujeres no les gusta la programación, a los hombres les gusta aún menos la gerencia. Esto fue argumentado de manera más reflexiva por Lucía y Elisa. Lucía analizó la aparente desventaja de las mujeres frente a los hombres en el área de programación: las habilidades de las mujeres tienen que ver con una etapa importante del proceso de sistematización e involucran aspectos relacionales (lo que Lucía llama “inteligencia social”):

Quizás uno coja un área que es en análisis y diseño, de ciertos sistemas de información, donde todo el tiempo uno tiene que interactuar mucho con la gente para consultar qué cosas entran o qué cosas salen de un sistema. Entonces uno dice “listo, las fortalezas de las mujeres son hacer ese tipo de cosas: primero, saber hablar con una persona; segundo, tomar toda la información que a uno le dan y poder organizarla lógicamente en cada uno de los componentes del sistema”. Donde entrarían los hombres es a coger cada uno de esos componentes del sistema y volverlos *software*. [...] En este momento uno piensa que es una desventaja, pero yo pienso que después va a ser una ventaja, pues son diferencias, son diferencias nada más (Lucía).

RESISTENCIAS FEMENINAS

Elisa, más sensible que otras al “machismo” en ingeniería de sistemas, contó cómo lo experimentó “a ratos” cuando esperaban que ella digitara o prestara los apuntes mientras ellos “pensaban”. Pero se dio cuenta de que finalmente la preferencia de las mujeres por el análisis es una venta-

ja que hay que saber mostrar: “el análisis está encima de la programación”:

A veces uno siente machismo, a ratos, cuando, digamos, uno va a hacer una tarea y ellos hacen lo pesado y a uno le dejan como la parte: “usted digita, yo hago la idea y usted digita”. [...] La niña es la que tiene que prestar los apuntes. Lo tienen a uno como relegado. Ellos tienen un proyecto y ella es la recepcionista y no más. Pero uno se da cuenta de que ellos son muy dados a la programación, mientras que uno lo es al análisis. El análisis está encima de la programación. Ése es un punto que nosotras tenemos a favor y la que también tratamos, cuando uno va a buscar trabajo, de que se den cuenta de que uno tiene esa ventaja (Elisa).

Helena enfrentó de manera práctica la famosa desventaja de las mujeres en el área técnica y el “cacharreo”, y se dedicó a superarla poniéndose “juiciosa” a la tarea. En electrónica, por ejemplo, aprendió a “coger el cable y pelarlo”, y sus compañeros la admiraban por eso. Johana no sólo se esforzó por desarrollar su capacidad “técnica”, sino que explicó la dificultad de las mujeres por el hecho de que los compañeros hombres no las dejan hacer las cosas y algunos profesores las tratan con mayor dureza en los controles:

Es como una carrera un poquito difícil en ese aspecto para las mujeres, porque uno como que no se halla. La mayoría de los hombres ya tienen más seguridad en lo que quieren hacer. [...] Por ejemplo, la amiga que yo te digo no programa nada, y a estas alturas de la vida uno no es que sea un experto, pero uno ya debe conocer más o menos. No es porque uno no pueda ni quiera, sino porque se hace con un grupo y los hombres hacen todo y uno se queda como en el aire, como que no lo dejan hacer nada. [...] Un profesor de la línea de electrónica precisamente suponía que uno no hacía nada, entonces le hacía las preguntas más difíciles. Por ese lado sí es un poquito feo (Johana).

Helena opina que Colombia es un país muy machista y que los hombres piensan que las mujeres no son capaces de hacer nada y que por eso ellos se encargan de hacer las cosas. Ella les ha demostrado que sí es capaz y se quedan callados. Pero ella no lo hace por competir, sino que su objetivo es “poder darle lo mejor a la sociedad”. Helena está orgullosa de competir con éxito con los varones, pero compensa, sin calcularlo, esta “igualación” o identificación con

los hombres (que amenaza su feminidad) defendiendo el altruismo (femenino) que está en el fondo de su actitud:

A veces es como una lucha constante. Hay compañeros —pero no todos, sino excepciones— que siempre piensan en las notas, a ver quién me gana, y cuando ven que es una mujer “¡uy, Dios!” (Helena).

En una manifestación de aceptación de la dominación masculina, Rosario hizo un elogio espontáneo de la supuesta superioridad moral de los varones. Aunque se adjudicó a sí misma los defectos propios de las mujeres (“las mujeres somos...”), también se distanció de “las mujeres” al afirmar su preferencia por trabajar con varones:

Creo que por allá en ingeniería civil se verán cuatro y en ingeniería mecánica se verán tres. Ingeniería de sistemas tiene muchas. No sé ingeniería industrial. A mí me encanta trabajar con hombres, porque los hombres, primero, como personas, me parece que son maravillosos, son más abiertos, son más sinceros, más limpios de corazón, no tienen tantos “metederos” por allá en la cabeza que las mujeres nos inventamos, y, segundo, son como más abiertos (o sea, generalizando). A ellos no les molesta explicarte, enseñarte, arrastrarte, lo que sea. Las mujeres somos como más, o sea, más “quieto ahí, mantenga su espacio” (Rosario).

REFLEXIONES FINALES

La interpretación de las experiencias y relatos de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional a la luz de los debates sobre género, ciencia y tecnología, y en particular sobre género e ingenierías, permitió destacar algunos aspectos que pueden ser útiles para desarrollar nuevas investigaciones dentro de esta problemática.

A pesar de que la ingeniería de sistemas lleva el sello dominante de ser una profesión “masculina”, este carácter está siendo cuestionado activamente por las mujeres que deciden convertirse en profesionales en esta especialidad. El carácter “masculino” de la profesión no corresponde en general a un discurso explícito, sino que éste es creado y recreado sutilmente a través de las prácticas pedagógicas y las es-

trategias no conscientes de diversos actores —estudiantes y profesores— para construir, reafirmar y confirmar la mayor habilidad de los varones para esta profesión y las dificultades de las mujeres para desempeñarla a cabalidad.

Los relatos de las/os estudiantes muestran, por una parte, que muchos de los varones participan en la construcción del carácter masculino de la ingeniería de sistemas por varios medios: tienden a “reducir” la presencia numérica femenina —ven menos mujeres de las que realmente hay—, no se interesan por ellas —sólo tienen amigos hombres y hay quienes descubren con sorpresa que las mujeres son personas como ellos—, menosprecian su desempeño académico —consideran que les da mucho trabajo la carrera— o, al contrario, admiran con condescendencia su “juicio” —las mujeres tienen que trabajar mucho para compensar su falta de talento—, las ayudan “caballerosamente” a realizar las tareas que a ellos más les gustan —manipular el computador, programar—. Indudablemente, no se trata de atribuir a los varones intenciones “maquiavélicas” (me refiero a “estrategias inconscientes”, en el sentido de Bourdieu, a la activación de un “sentido práctico” orientado a defender sus posiciones y a mantener una distancia simbólica que preserve la supremacía masculina, en este caso, en el control técnico). No todos los varones actúan de la misma manera. Ello depende de su posición frente a la profesión y de su orientación como ingenieros o futuros ingenieros.

Mientras algunos hombres se afirman como ingenieros de sistemas con dominio pleno y “duro” de su profesión, otros sienten fuertes dudas sobre sus competencias y desarrollan perspectivas profesionales atípicas, más cercanas a las de las mujeres, orientadas hacia la docencia o la investigación. Ello está relacionado sin duda con la posición más o menos dominante que ocupan en función de la distribución desigual de las ventajas académicas y sociales de las y los estudiantes.

Por otra parte, los relatos muestran que si bien las mujeres participan activamente en la afirmación de su competencia en esta profesión y en la valoración de sus mayores habilidades en el análisis, por ejemplo, sus prácticas no son pura resistencia. Muchas se adhieren a la construcción dominante de la profesión y se orientan hacia una forma me-

nor o “blanda” de ser ingenieras de sistemas. La oposición entre programación y análisis y la que encontramos entre la competencia técnica y la gerencial revelan las ambivalencias de estas disputas, porque si la gerencia aparece como una posibilidad legítima de desempeñar la profesión en el caso de las mujeres, implícitamente se entiende que quien no hace programación no es un ingeniero en el sentido pleno del término. Implícitamente, “está bien” —desde el punto de vista dominante— que las mujeres no lo sean, ya que el papel de encarnar al “verdadero ingeniero de sistemas” se le deja a los varones. El asunto se vuelve más complejo cuando se trata de oponer los ingenieros “técnicos” de la Nacional a los ingenieros “gerentes” de los Andes, pues en este último caso no se trata de la misma “gerencia” que se asocia con las mujeres: se trata de una gerencia “dura”, que domina a la competencia técnica de los egresados de la Nacional. Aquí opera una lucha simbólica entre hombres ingenieros en la que los estudiantes y profesores de la Universidad Nacional buscan deslegitimar el ejercicio gerencial de los ingenieros de los Andes que no han probado sus competencias técnicas. Nos situamos entonces en el campo más amplio de la profesión en el país y en la lucha entre facultades y universidades por imponer la definición legítima de la ingeniería de sistemas. Las dimensiones de clase y género constitutivas de esta definición no son secundarias y valdría la pena considerarlas en investigaciones como la de Ruiz, que se propone interpretar un proceso similar al que observamos en Colombia: la contratación por parte de las empresas de ingenieros con formación gerencial y egresados de universidades privadas para los puestos más altos y el relegamiento de los ingenieros técnicos formados en las universidades públicas a puestos de menor poder y remuneración.

El rechazo de las mujeres al modelo del ingeniero “esclavo del computador” recuerda las observaciones de Turkle sobre el *hacker* como el arquetipo del informático. Podemos pensar que la defensa vehemente que hacen las mujeres de un ejercicio profesional en contacto con la gente, radicalmente distinta al encierro frente a la máquina, sea también una manera de defender su feminidad frente a las amenazas de “virilización” que conlleva la incursión de una mujer en una profesión masculina.

Otra de las ambivalencias que enfrentan las mujeres se refiere a la ganancia simbólica que obtienen por el hecho de desempeñarse en una profesión masculina. Ello condiciona su interés en que la profesión siga siendo relativamente cerrada a las mujeres, hecho que les permite mantener su propia excepcionalidad. El carácter "masculino" de la ingeniería de sistemas, o, más bien, la construcción de una versión "dura" y una versión "blanda" del ejercicio de la profesión —forma recurrente de abrir una profesión a los grupos dominados conservando las distancias con los dominantes—, no se realiza sólo en la universidad. Buena parte del "trabajo" ha sido realizado previamente en ámbitos como la familia, la escuela, los grupos de pares o los medios masivos y otra parte se reafirmará o transformará posteriormente en el mercado de trabajo. De ahí la necesidad de profundizar en la investigación de las experiencias previas de estos/as estudiantes y en el desarrollo de sus trayectorias profesionales.

Capítulo III

SOCIOLOGÍA, GÉNERO Y PROFESIÓN

¿UNA DISCIPLINA “REFUGIO”? EL CASO FRANCÉS

Bourdieu ubica las facultades de letras y ciencias humanas en una posición intermedia en el campo universitario, a medio camino entre el polo “mundano” (representado por las facultades de derecho y medicina) y el polo “científico” (representado por las facultades de ciencias). Es allí donde observa con mayor detenimiento la lucha entre dos especies de poderes universitarios y encuentra que en las facultades de letras y ciencias humanas las relaciones entre los diferentes principios de jerarquización son más equilibrados. Son facultades que participan tanto en el campo científico (investigación) como en el campo intelectual. De hecho, la notoriedad intelectual es la única especie de capital que les es exclusiva. Por otra parte, como instituciones encargadas de transmitir la cultura legítima, tienen una función social de consagración y conservación, y allí también se encuentran poderes sociales.

A finales de la década de los sesenta, las ciencias sociales ocuparon una posición doblemente subordinada en la universidad francesa, puesto que ocupaban el segundo lugar en relación con la jerarquía de las ciencias naturales —que tiende a imponerse—, pero también en relación con la antigua jerarquía de los saberes que le otorgaba una posición dominante a la filosofía. Eso explicaría que las cien-

cias sociales funcionen como “disciplinas refugio” para los hijos de la burguesía con poco logro escolar. Esta situación caracterizó un momento histórico crítico en el que la cultura científica, hasta entonces subordinada, tendió a someter a la ciudadela de la cultura literaria. Esta crisis también estuvo relacionada con transformaciones globales del campo social que afectaron el campo universitario. Durante los años sesenta llegó a la universidad un nuevo y numeroso público estudiantil. La transformación morfológica de la población estudiantil y su crecimiento brutal y rápido en la posguerra determinó un crecimiento del cuerpo profesoral casi tan importante como el de la población estudiantil. Esto incidió en el aumento de la demanda de profesores, afectó el funcionamiento del mercado universitario y amenazó con modificar el equilibrio de fuerzas interno, mediante la transformación de las carreras. El conflicto que dividió a las facultades no sólo opuso a generaciones de edad, sino a generaciones universitarias —producidas mediante dos procesos educativos distintos—. En las disciplinas nuevas (como sociología) los profesores fueron dominados numéricamente —y a veces socialmente— por los investigadores, que aportaron e impusieron disposiciones muy distintas a las de los docentes tradicionales:

La estructura del campo universitario no es más que el estado, en un momento dado del tiempo, de las relaciones de fuerza entre los agentes, o más exactamente, entre los poderes que tienen a título personal y sobre todo a través de las instituciones a las cuales pertenecen; la posición ocupada en esta estructura está en la base de las estrategias orientadas a transformarla o a conservarla, modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o, si se prefiere, las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital (Bourdieu, 1984: 171).

En *Les Héritiers* (1964), Bourdieu y Passeron analizaron las ambigüedades que representa la sociología como opción profesional para jóvenes provenientes de sectores populares. Paradójicamente, esta carrera de acceso más fácil también representa serias desventajas para estos y estas jóvenes debido a sus carencias de capital cultural. La dominación de la cultura generalista, letrada y humanista en

el ámbito universitario y social franceses, transmitida fundamentalmente por las familias, explica su dificultad. Este bagaje previo, exigido implícitamente, resulta difícil de adquirir, ya que la formación universitaria no lo proporciona. Para estos estudiantes no es posible vivir la condición estudiantil como juego y simulacro de participación en la intelectualidad, como ocurre con los jóvenes de origen social más favorecido. Las inquietudes frente al futuro profesional que experimentaban entonces los jóvenes de origen popular y las mujeres de distinta procedencia demandaron transformaciones del sistema universitario que no se realizaron satisfactoriamente.

En relación con el género, vale la pena mencionar la crítica de Liliane Kandel (1975) al citado estudio de Bourdieu y Passeron. En su introducción al libro, los autores explican que le dan un lugar privilegiado a los estudiantes de la Facultad de Letras para destacar el problema fundamental de la relación con la cultura, el privilegio cultural y la dominación cultural. De este modo, el problema de la dominación masculina pasa a un segundo plano, con consecuencias importantes si se piensa que los estudiantes de letras son mayoritariamente mujeres. Para Kandel

Les Héritiers presenta un análisis doble del sistema escolar y social, según el cual los estudiantes en general (de hecho, los hombres) tienen *desventajas objetivas*, pero las mujeres sólo tienen padres, prejuicios, *ideologías*, hasta un inconsciente; rasgos todos ellos que tienen aparentemente un menor interés científico para pensadores que se inscriben dentro una perspectiva materialista (Kandel, 1975: 107).

Alain Chenu (2002) realizó una investigación sobre el desarrollo de la sociología en Francia durante la segunda mitad del siglo XX y amplió de este modo la perspectiva de Bourdieu y Passeron, pero, como ellos, con escasa atención a la dimensión de género. Chenu distinguió tres grandes etapas en la historia reciente de la sociología francesa: la primera, caracterizada por el despegue de la investigación empírica, va de la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta 1958, cuando se crea la primera licenciatura de sociología. Se inició entonces una segunda fase de ampliación de la base institucional de la disciplina, que duró hasta 1976, con

la creación de una *agrégation*¹ en ciencias sociales, concurso en el que la sociología y la economía fueron las materias principales. La tercera fase se prolonga hasta hoy y puede describirse como la era de los profesores: la sociología hace parte de las “disciplinas refugio”², sin las que la universidad de masa no habría podido tomar cuerpo. Los estudiantes que no encuentran cupo en formaciones más selectivas son acogidos ahí con cierta benevolencia, pero en condiciones mediocres de acompañamiento.

El término “sociología”, antes esotérico, entró en el lenguaje común a través de las intervenciones recurrentes de expertos en los medios. Curiosamente, la amplitud de esa difusión contrasta con el bajo número de personas que se definen como sociólogos por fuera del ámbito académico. Chenu llegó a la conclusión de que la dinámica de la sociología francesa no puede ser descifrada a partir de la sociología de las ciencias o de la sociología de las profesiones y optó por partir de las relaciones que mantienen las profesiones y el Estado. Durante la primera etapa se observan dos sectores institucionales principales en la sociología francesa posterior a la guerra: el de la investigación pública, centrada en el CNRS³, orientada hacia las encuestas, y la observación del mundo contemporáneo y el sector universitario, en torno a la Sorbona. En el periodo siguiente, el contexto de crecimiento económico sostenido favoreció un mayor interés por las ciencias sociales: el número de profesores de sociología alcanzó la centena en 1968 y diez años más tarde fueron trescientos. El problema de producir una calificación profesional para la sociología se planteó en 1964, con la propuesta de crear un diploma de “experto sociólogo”, pero que no tuvo continuidad.

En 1965, Alain Touraine afirmaba que la sociología sólo podría desarrollarse si se profesionalizaba, si constituía un conjunto de conocimientos creados, transmitidos y utilizados, e insistía en la necesidad de crear salidas distintas a la investigación y a la docencia, pero no señalaba cuáles po-

¹ Concurso nacional que permite enseñar en los liceos públicos.

² Las “disciplinas refugio” conciernen, en este caso, a diversas categorías de jóvenes con escaso desempeño escolar.

³ *Centre National de la Recherche Scientifique*.

dían ser. En 1966 un grupo de estudiantes de la universidad de París pedía una formación más técnica y especializada que correspondiera a las exigencias de una profesión. Entre 1960 y 1970 se desarrolló considerablemente la investigación contractual —o consultoria— financiada por organismos públicos, pero los centros independientes de estudios sociológicos no duraron mucho y rápidamente los investigadores se dirigieron al CNRS o a las universidades en busca de un empleo estable.

La capacidad de los sociólogos para figurar como expertos en materia de análisis de las tendencias de las sociedades contemporáneas es cada vez más reconocida. En 1968 la palabra *sociología*, que sólo circulaba en las esferas académicas, pasó al lenguaje común gracias al papel de algunos estudiantes en la revuelta de mayo. En 1970 la enseñanza secundaria se abrió a las ciencias económicas y sociales. En veinte años se constituyó un vasto conjunto de instituciones por medio de las cuales la sociología adquirió unos cimientos sin precedentes.

En cuanto a las y los egresados, al parecer las primeras generaciones de graduados consiguieron con relativa facilidad puestos de directivos o equivalentes en el mundo académico y fuera de él. Durante la década de los sesenta la planeación urbana y territorial ofreció empleos a los sociólogos. Sin embargo, no se creó ninguna organización corporativa orientada a defender un mercado de trabajo reservado a estos/as profesionales por fuera de la universidad.

La evolución hacia una universidad de masas fue un proceso continuo que se aceleró en los años noventa: en 1975 se otorgaron cerca de 500 diplomas de primer ciclo de sociología, mientras que en 1995 se otorgaron 3.500. El diploma que sancionaba el primer ciclo de estudios universitarios (DEUG: Diploma de Estudios Universitarios Generales) experimentó el aumento de los efectivos universitarios (el número total de estudiantes en las universidades aumentó a un ritmo de 2,2% anual entre 1970 y 1980; de 3,2% entre 1980 y 1990; y de 4,3% entre 1990 y 1995). El incremento fue menos rápido en licenciaturas y maestrías. Si bien es cierto que los estudiantes de licenciatura y de maestría en sociología vienen en su mayoría de un DEUG en sociología, la idea de que el DEUG, la licenciatura y la maestría en so-

ciología constituyen una formación continua no correspondiente a la realidad, dada la frecuencia de las deserciones, reorientaciones y conversiones tardías a la sociología.

La creación de empleos docentes en las universidades respondió fundamentalmente a la demanda estudiantil. En efecto, como una forma de limitar los costos y mejorar el acompañamiento a los estudiantes se incorporaron a las universidades categorías de profesores que correspondían a la educación secundaria. Estos aseguraban casi el 25% de las horas de clase obligatorias entre los años 2000 y 2001. El esfuerzo pedagógico se desplazó hacia los primeros ciclos, acercándose a una demanda estudiantil cada vez más difusa y más provinciana. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta pareció producirse una ruptura: el rendimiento medio bajó considerablemente y el papel del primer ciclo se modificó. Aumentó la función de reorientación hacia otros estudios superiores, pero también aumentó la tasa de abandono de la educación superior. Las reorientaciones se dirigieron hacia las formaciones superiores técnicas cortas, hacia formaciones artísticas o a escuelas comerciales. La sociología hizo parte de un pelotón de disciplinas nuevas que se encontraban en primera fila recibiendo estudiantes que obtuvieron su bachillerato en condiciones medianas o difíciles.

Aunque el interés por disciplinas orientadas a la comprensión del mundo contemporáneo estaba presente en la demanda estudiantil, muchos de los que se inscribieron en sociología intentaron infructuosamente ingresar a otras carreras. Numerosos profesores de sociología, preocupados por las desigualdades sociales y por el papel de la escuela en su reducción o reproducción, aportaron a la construcción de una sociedad más justa acogiendo a un público anteriormente excluido de las universidades —y todavía rechazado por otras disciplinas— con los medios que pudieron.

La orientación hacia carreras poco selectivas por parte de estudiantes con buen desempeño en el bachillerato correspondió sobre todo a las mujeres, más “libres” que los muchachos para escoger su carrera independientemente de la proyección laboral que tenga. La brecha entre las formaciones que operan una selección al ingreso y las de libre acceso a los bachilleres se amplió: en 15 años el porcenta-

je de jóvenes con bachillerato profesional o técnico aumentó en sociología (del 25% al 33% de los primíparos), mientras que en los institutos universitarios tecnológicos ocurrió lo contrario.

Para Chenu, la sociología en Francia es una carrera sin empleos-tipo. Resulta muy difícil caracterizar el desarrollo profesional de los graduados de sociología: el número es muy pequeño para que las estadísticas oficiales los tengan en cuenta, la tasa de retorno de encuestas autodiligenciadas es muy baja —casi proporcional al bajo valor de los diplomas— y la frecuencia de las reorientaciones y de la acumulación de titulaciones hace más compleja la evaluación del impacto de la formación sociológica.

El nivel de diploma, por debajo del cual las perspectivas de profesionalización son muy bajas, pasó a ser el DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies, equivalente a la Maestría en Colombia). El único diploma que conduce a un empleo tipo bien identificado es el doctorado: de los 69 doctores de 1984, 33 son profesores universitarios o investigadores. El mercado extraacadémico para los sociólogos concierne a los que tienen un diploma inferior al doctorado.

Según una encuesta reciente, los egresados de sociología, etnología, psicología y administración económica y social acceden al mercado de trabajo en condiciones más desfavorables que otros: se ven más afectados por el desempleo, tienen empleos muy diversos, reciben salarios más bajos y muchos ocupan puestos que no corresponden a su nivel. La gama de empleos fuera de la enseñanza es tan amplia que no permite identificar empleos-tipo. El empleo modal en sociología es la enseñanza primaria (27% de los que tienen empleo) y las profesiones intermedias de trabajo social (8%). Los concursos para entrar como profesor a la educación secundaria muestran que el porcentaje de sociólogos seleccionados en ciencias económicas y sociales nunca ha sido muy importante y tiende a ser insignificante. La prueba de matemáticas parece ser la pesadilla para los candidatos con formación sociológica.

En contraste, la sociología está presente en muchos diplomas profesionales pluridisciplinarios de tercer ciclo (DESS) creados en los años noventa. Estos diplomas atraen a numerosos estudiantes y constituyen un terreno para la insti-

tucionalización de las relaciones entre sociólogos universitarios y profesionales interesados por las ciencias sociales. Sin embargo, la palabra *sociología* aparece poco en los títulos de los diplomas, aun cuando constituye la disciplina principal. La institución más prestigiosa que ofrece este tipo de formación es el Instituto de Estudios Políticos de París, que acoge pocos candidatos provenientes de sociología si bien sus cuatro campos de especialización son sociología de las organizaciones, sociología urbana y de desarrollo local, sociología de las políticas sociales y sociología de la cultura. El aumento de las solicitudes de ingreso a esos diplomas puede estar expresando aspiraciones a una mayor profesionalización de la sociología, señala Chenu.

Las y los graduados de sociología que ocupan empleos en el sector privado tienden a no enarbolar las banderas de su disciplina. En 1981 se creó la Asociación Profesional de Sociólogos (APS), presidida inicialmente por un sociólogo consultor, pero el compromiso de los consultores con esta asociación fue poco y sólo se publicó un anuario en 1988 en el que figuraban 17 sociólogos consultores. Posteriormente, la APS languideció. En cambio, la educación superior presenta una vitalidad asociativa: en 1989 se creó la ASES (Asociación de Sociólogos Profesores Universitarios), que reúne a un tercio de los profesores.

La organización que alcanza la sociología francesa en los noventa es el producto de una historia institucional incontrolada. Los departamentos de sociología de las universidades experimentaron un fuerte crecimiento de sus efectivos debido al impacto de las demandas de las y los jóvenes, al cierre de las formaciones selectivas a los bachilleres menos brillantes y al apoyo de los responsables de las políticas educativas a las disciplinas dispuestas a reducir el *recalentamiento* de la universidad de masas a bajo costo. El valor de los diplomas de sociología en el mercado sufrió las consecuencias. La organización global de la disciplina, muy fragmentaria, no resulta de exigencias internas del campo científico ni de las estrategias de profesionales por fuera del mundo académico. Es ante todo el resultado coyuntural del juego diferencial de las reglas de reclutamiento y de funcionamiento propias de cada uno de los grandes componentes de la enseñanza superior en Francia, concluye Chenu.

LA SOCIOLOGÍA EN COLOMBIA

UNA HISTORIA CENTRADA EN EL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA DE LA UN

Las sociólogas y sociólogos colombianos se han preocupado por reconstruir la historia de la disciplina, caracterizar las etapas de su desarrollo y definir las orientaciones deseables y los pronósticos para el futuro. Estas reconstrucciones revelan las experiencias y posiciones que ocupan sus autores en la historia del "campo" de la sociología en el país, sus intereses y "capitales". Éstos varían de acuerdo con el periodo en el que se escriben y la situación de la disciplina en ese momento, pero dependen también de la historia específica del departamento de sociología de la Universidad Nacional.

Revisando algunas versiones de la historia del departamento y de la disciplina en el país, es posible destacar algunos hitos y periodos sobre los que hay relativo consenso en cuanto a su delimitación temporal, pero no en lo referente a la interpretación que los autores hacen de los mismos.

Olga Restrepo y Gabriel Restrepo (1997) señalan algunos antecedentes históricos en el surgimiento de la sociología en el país: en 1880 el presidente Rafael Núñez recomendó la utilidad de su estudio y en 1882 inauguró la primera cátedra de sociología en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, dictada por Salvador Camacho Roldán. En ese mismo año se creó el primer departamento de sociología del mundo, en la Universidad de Chicago. Durante las décadas siguientes, la enseñanza de la sociología progresó lentamente, pero a partir de 1930 se produjeron avances significativos, jalonados por el proceso de modernización del país. Entre éstos hay que destacar la fundación de la Escuela Normal Superior y el Instituto Tecnológico Nacional. El primer establecimiento sociológico del país, el Instituto Colombiano de Sociología, fue fundado en 1950, como efecto del impacto del Congreso Mundial de Sociología celebrado en Zurich. En ese año se constituyó la Asociación Latinoamericana de Sociología, con sede en Argentina. El Instituto, con pocos sociólogos profesionales, organizó en 1956 un seminario sobre la enseñanza de las

ciencias sociales y en 1959 finalizó su actividad con la presentación de un informe sobre las ciencias sociales en Colombia para el Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales en Río de Janeiro.

El hito que marca el surgimiento de la sociología como profesión es la creación en 1959, como dependencia de la Facultad de Ciencias Económicas, del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional. En ese mismo año dos universidades confesionales católicas, la Universidad Javeriana en Bogotá y la Pontificia Bolivariana en Medellín, establecen igualmente facultades de sociología:

Todas ellas buscaron objetivos muy similares: formar investigadores en ciencias sociales, calificar recursos humanos para realizar proyectos de cambio a nivel local, regional y nacional y desarrollar habilidades para el diseño de estrategias de planificación social (Cataño, 1997: 70).

Por esa misma época también surgieron centros de investigación no universitarios, algunos de ellos de orientación católica. El desarrollo inicial del departamento de Sociología de la Universidad Nacional contó con el liderazgo de Orlando Fals Borda, de confesión protestante y formado en la escuela norteamericana —había obtenido su maestría en la Universidad de Minnesota—, al que se unió muy pronto Camilo Torres Restrepo, sacerdote católico, graduado en la Universidad de Lovaina. Los otros profesores provenían de carreras afines como antropología, derecho y filosofía. Había también sociólogos colombianos formados en el exterior y profesores visitantes venidos de Europa, Estados Unidos y América Latina.

En el contexto de la Alianza para el Progreso, el departamento contó con el apoyo de la Unesco y de las fundaciones Ford y Rockefeller. Así se instituyó una pequeña comunidad académica, interdisciplinaria e internacional, que hizo gala de una alta productividad, puesto que en siete años publicó 48 libros de temas muy diversos, algunos de mucho impacto en el contexto nacional. En 1961 se creó la Facultad de Sociología como entidad independiente, y en 1962 nació la Asociación Colombiana de Sociología por iniciativa de profesores de la Universidad Nacional. En 1964 la Facultad organizó el Programa Latinoamericano de Sociología del De-

sarrollo —Pledes— como el primer programa de posgrado de sociología en el país.

Este programa tuvo una doble importancia al inducir, por una parte, el acercamiento a una academia latinoamericana de larga trayectoria y el contacto con algunos sociólogos de reconocida presencia en ella y, por otra parte, al poner en la mira analítica y comparativa las sociedades latinoamericanas y sus procesos de desarrollo (Segura y Camacho, 1999: 27).

Hacia finales de la década de los sesenta, múltiples factores de orden externo e interno a la institución se conjugaron para producir una crisis que desembocó en una nueva etapa en el contexto del Frente Nacional y de la alianza de los partidos liberal y conservador con la bendición de la iglesia católica:

El espíritu de cambio social de los sociólogos enfrentaba resistencias cada vez mayores en sectores interesados en la defensa del orden existente. Pero, al mismo tiempo, los cambios graduales propuestos por los académicos tendían a ser impugnados por un movimiento estudiantil que se tornaba cada vez más inclinado a soluciones radicales (Restrepo y Restrepo, 1997: 10).

Gabriel Restrepo (2002) destaca la muerte de Camilo Torres en las montañas de Santander en 1966 como el hecho decisivo. Fals Borda se retiró de la Universidad y se cerró a escribir *La subversión en Colombia*, renunciando a cualquier posibilidad de acción con el gobierno, mientras la Universidad culminaba su proceso de transformación con la creación de las facultades de Ciencias (1964) y de Ciencias Humanas (1966). Así sintetiza Restrepo el significado de esta etapa:

En este lapso de siete breves años se modificaron muchas dimensiones de la sociología: su relación orgánica con la Universidad, su concepción sobre la sociedad, las actitudes e imágenes populares del papel del sociólogo, las orientaciones teóricas y metodológicas, el destino de las personas. Con probabilidad, no ha habido proceso de cambio social tan drástico y tan dramático, tan pleno de ambigüedades (Restrepo, 2002: 95).

El nuevo periodo se inició en 1969 con la reforma en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, como

respuesta al prolongado movimiento estudiantil. La reforma, liderada por dos profesores formados en la Escuela Normal Superior —el historiador Darío Mesa y el geógrafo Ernesto Guhl—, definió una nueva orientación hacia la creación de una sociología “científica, nacional y política”:

Científica, por abrirse al estudio crítico de los grandes pensadores de la disciplina, examinados en su fuente y sin limitación a una corriente teórica. Nacional, por el compromiso de investigación de los principales problemas de la sociedad colombiana, del que se derivaría una teoría propia. Y política, por su vocación para transformar el Estado mediante el conocimiento. Se diseñó en consecuencia un plan de estudios que se estimaba como la combinación óptima para dicho fin, poniendo el acento en la formación teórica e insistiendo en su carácter estructural e integral (Restrepo y Restrepo, 1997: 13).

Existen diversas interpretaciones sobre este primer periodo de la historia de la sociología en la Universidad Nacional que están relacionadas con la posición que ocupaban los autores en ese nuevo campo disciplinario. Uno de los protagonistas de la crisis afirma que el Departamento de Sociología se creó “bajo la égida mundial del estructural funcionalismo” y evalúa negativamente la producción investigativa de esta primera etapa, calificándola de “histórico-descriptiva” y poco sociológica (Pérez, 2001). Para Pérez, durante esta etapa, marcada por la revolución cubana y los programas de la Alianza para el Progreso, los profesores que lideraban el departamento participaron en la empresa de reformismo liberal. A finales de los sesenta, por fuera de esta óptica, se proyectó una vanguardia revolucionaria que decidió imitar la gesta cubana y arrastró junto a jóvenes universitarios al padre Camilo Torres.

El retiro de Fals Borda y la muerte del padre Camilo Torres produjeron un vacío de orientación que se llenó entre 1966 y 1968 con los modelos interpretativos de un grupo de sociólogos latinoamericanos influidos por la CEPAL y traídos con financiación de la Fundación Ford. Estos fueron rechazados por un movimiento estudiantil que logró su expulsión y planteó la necesidad de una reforma del plan de estudios. Pérez defiende la validez y actualidad de la reforma de 1968, que colocó el eje de la disciplina en las teorías clásicas de cuatro autores: Marx, Weber, Durkheim y Parsons.

El profesor Dario Mesa, el autor de la reforma, se adelantaba a lo que sería el común denominador unos años después en los Estados Unidos y Europa: la adopción, para la formación de sociólogos, de un cuerpo conceptual propio de la disciplina, en el cual figuran por primera vez en primer plano tres autores cuyos métodos teóricos se fundamentan en la íntima relación entre la teoría y la historia (Pérez, 2001: 28).

En un sentido más crítico, Restrepo y Restrepo señalan la distancia entre los ideales de la reforma y las condiciones reales. Tras la muerte de Camilo Torres, el Departamento de Sociología perdió casi todo el apoyo financiero. Además, la mayoría de los docentes formados en el exterior, estudiantes de la primera etapa, entraron en conflicto con la administración de entonces y se retiraron:

Tal conflicto fue apenas una de las manifestaciones de una fractura múltiple de la comunidad sociológica, que incidió en la disolución hacia 1969 de la Asociación Colombiana de Sociología, factor que, a la vez, acentuaría las diferencias generacionales, las regionales, las provocadas por las orientaciones teóricas o ideológicas o, incluso, las referentes a las preferencias laborales (Restrepo y Restrepo, 1997: 13).

Internamente, el departamento acudió a los jóvenes egresados, que pasaron a ser profesores. El ambiente intelectual era intenso, con seminarios de distinta índole y diálogo informal que estimulaba la confianza de los nuevos docentes en su propia capacidad. Los conflictos que caracterizaron la historia del país durante esa década se vivieron de manera magnificada dentro de la Universidad Nacional. Como consecuencia de esto se perdió en promedio la mitad del tiempo de estudio y el departamento de sociología estuvo cerrado durante dos años (1972-1973). Fue una etapa de mera supervivencia, con muy baja productividad académica. A mediados de los setenta, el departamento amplió su planta docente y reorganizó a los/as profesores/as en secciones de trabajo que contribuirían a consolidar algunas líneas de investigación.

La perspectiva de Parra Sandoval (1993) —desde *la diáspora*— difiere de las anteriores. De acuerdo con ésta, durante la década de los sesenta la sociología experimentó un proceso progresivo de institucionalización que culminó con

la creación del postgrado. El cierre de ese programa señala, en cambio, el inicio de la desinstitucionalización. Para este autor, el liderazgo carismático de Fals Borda y Camilo Torres, con su contenido religioso, jugó un papel importante en la consolidación de la comunidad científica, pero después actuó en sentido contrario, esto es, ayudando a desinstitucionalizar la sociología en la Universidad Nacional.

Inspirado en Kuhn, Parra señala que la sociología en Colombia había partido de un paradigma constituido y trasplantado de la academia norteamericana, y cómo derivó en una multiplicidad de modelos de trabajo. Con la crisis del paradigma norteamericano aparecieron dos formas de entender el trabajo sociológico: la “Investigación Acción Participación” —IAP— y la sociología de la dependencia. La primera concibe la función social de la sociología como disciplina al servicio de las clases bajas, mientras que para la segunda la sociología debe apoyar la autonomía nacional como requisito para el cambio social. La posibilidad de confluencia de estas dos vertientes no pudo consolidarse, debido a la intervención de otros procesos: por una parte, el surgimiento de un movimiento estudiantil, inspirado por el materialismo histórico, que criticaba las características de la institucionalización de la sociología y proponía una visión política de la disciplina opuesta a la “visión ideológica burguesa e imperialista”; por otra parte, el surgimiento paralelo de una tendencia que planteaba el retorno al estudio de los clásicos de la sociología y defendía la creación de una cultura nacional a través de la educación de una élite universitaria. De acuerdo con Parra Sandoval, para esta tendencia la idea de comunidad científica se basaba en la creación de un sentido de claustro que rechazaba planteamientos divergentes, que evitaba las relaciones con el exterior del claustro y que, correlativamente, rehuía la confrontación de sus planteamientos y trabajos por fuera del claustro.

En consonancia con esta visión, la “tendencia clásica” rechazó la posibilidad de la coexistencia e imbricación de las tres tendencias dentro del mismo departamento, tal como lo propusieron las otras dos. Los iniciadores de la tendencia clásica habrían desatado una lucha burocrática por la conquista de la institucionalización y generaron el proceso llamado de “diáspora” de las otras tendencias:

La tendencia clásica rehusó esa posibilidad y llevó a cabo una lucha por el predominio, centrada en la conquista de la base institucional creada durante la época del paradigma americano (Parra, 1993: 91).

La socióloga Segura y el sociólogo Camacho, cuya trayectoria profesional se realiza en la Universidad del Valle, proponen una interpretación que se diferencia de la que hacen sus colegas que permanecieron en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional. Al igual que Parra, rescatan la importancia del primer periodo del departamento, en especial la confluencia de corrientes de pensamiento y experiencias que propició un impulso notable a la apertura mental, a la orientación modernizadora y empírica en la investigación social y señalan una clara continuidad entre éste y la etapa que siguió:

No es de extrañar, por tanto, que estas orientaciones decididas a favor de los condenados de la tierra y las vocaciones hacia el cambio social hicieran de la Facultad un espacio privilegiado para los estudiantes que ya por ese entonces empezaban a mostrar sus insatisfacciones con el proceso político y social instaurado por el Frente Nacional (Segura y Camacho, 1999: 29).

Gabriel Restrepo considera que la opción de orientar el departamento hacia una formación clásica y producir una sociología científica, nacional y política “era la única opción inteligente”, pero se distancia de la manera como se reconstruyó e interpretó la historia anterior:

Pero lo llanamente injusto de esta operación de típico salvamento —porque sin duda significó la preservación intelectual y moral de muchos en un entorno decadente— fue el haberse instaurado como epopeya, con denuesto y mala interpretación de lo pasado. Sobre la etapa del Departamento y la Facultad de Sociología liderados por Fals Borda entre 1959 y 1966 caía un manto de olvido y algo de anatema. Olvido amparado en la desaparición de los vestigios: porque todo aquello que había hecho la gloria de la antigua facultad —biblioteca, medios de cómputo, postgrado, publicaciones, centro de investigación— se había perdido de vista, más por un equivoco proceso de centralización y de integración de servicios que por bulla universitaria o por interpuesta malicia (Restrepo, 2002: 120).

A finales de la década de los setenta se produjo lo que Restrepo y Restrepo califican como el resurgimiento de la sociología, que se extiende a lo largo de la década de los ochenta. Durante este periodo la sociología conoció un crecimiento más orgánico, estimulado por el papel que desempeñó el Icfes en 1978, cuando organizó grupos de trabajo académicos encargados de evaluar la calidad de la educación superior en cada disciplina y favoreció el proceso de reorganización gremial y profesional.

En 1979 se reconstituyó la Asociación Colombiana de Sociología. Entre 1980 y 1991 se celebraron ocho congresos nacionales. El joven Departamento de Sociología de la Universidad del Valle organizó cinco coloquios y se realizaron dos congresos de la IAP en Cartagena. Se abrieron dos programas de postgrado (en la Universidad Nacional y en la Universidad del Valle) y apareció el primer número de la Revista Colombiana de Sociología. Pero también languidecieron y desaparecieron varios departamentos.

La Asociación Colombiana de Sociología propició el intercambio entre sociólogos que se desempeñaban no sólo en ámbitos académicos, sino también en la planeación social, los programas sociales del Estado, el activismo social, la gestión cultural o la consultoría privada, y se aclimató una idea más plural sobre el oficio del sociólogo en la sociedad.

El Departamento de Sociología de la Universidad Nacional encontró mejores condiciones para concretar las promesas incorporadas en la reforma de 1968. El Estado, en tránsito entre el Frente Nacional y una mayor democratización, requirió nuevamente el análisis de los sociólogos. En 1987 los estudiantes de sociología de la Universidad Nacional realizaron el primer encuentro nacional de estudiantes de sociología, que se proyectó en la organización de tres encuentros de estudiantes latinoamericanos de sociología (ELES).

La última etapa, que se extiende a lo largo de la década de los noventa hasta hoy, es percibida por los analistas como un periodo de desafíos e incertidumbres, debido a los cambios sociales que agudizan la violencia y el empobrecimiento y a las transformaciones que experimentan las ciencias sociales, con fronteras cada vez más difusas entre las disciplinas.

Segura y Camacho observan retrocesos en relación con la década de los ochenta: la comunidad sociológica perdió dinamismo y su perfil profesional se debilitó. La sociología sigue siendo “parroquial y tímida” en sus avances, mientras que, en contraste, los estudios políticos conocen un gran auge y numerosos sociólogos se orientan hacia estos temas. La desvalorización social que habría sufrido la profesión obedece a un conjunto de factores externos e internos. Estos autores prevén una mayor segmentación en el futuro:

En cuanto a la comunidad disciplinaria, [...] nada parece indicar que pueda generarse una nueva coyuntura de integración o una dinámica colectiva. Por el contrario, puede preverse un grado más alto de segmentación en cuanto se mantenga la distancia tendencial entre una pequeña élite de sociólogos con experiencia académica doctoral y postdoctoral, con vinculaciones y acceso a fuentes internacionales de financiación y con limitadas posibilidades de reproducirse a través de la estructura universitaria (Segura y Camacho, 1999: 34).

En opinión de Restrepo y Restrepo, si bien no cabe duda sobre el papel de los sociólogos en el cambio social en Colombia, los roles y estilos de pensamiento y acción de los sociólogos permanecen faltos de reconocimiento y retroalimentación.

MODELOS DE IDENTIDAD PROFESIONAL

El papel prometeico que algunos hombres políticos asignaron a los sociólogos en el siglo XIX como agentes de la modernización del país cedió su lugar a nuevas representaciones, modelos e ideales —y estigmatizaciones— sobre las y los profesionales de la sociología, que van surgiendo a medida que la disciplina se desarrolla y proyecta.

Uno de los modelos de sociólogo que conserva mayor fuerza en los ideales de los estudiantes es el que encarna el fundador del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, el profesor Orlando Fals Borda, que sigue siendo una figura de gran carisma para la mayoría. Desde su propuesta de investigación-acción-participación expresa el ideal de sociólogo comprometido con el cambio social y po-

lítico del país. En su intervención en la celebración de los 40 años del departamento, Fals Borda retomó la misión de los sociólogos remontándose a los “padres fundadores” del siglo XIX, Miguel Samper y Salvador Camacho Roldán, para insistir sobre la tarea pendiente de resolver los dos grandes problemas estructurales que aquejan al país: la pobreza y la injusticia económica y social. Fals Borda admite el fracaso parcial de su generación en ese propósito, al no haber logrado producir una nueva élite, una “antiélite” capaz de confrontar la actual hegemonía, y traslada este reto a las nuevas generaciones:

Aprender a actuar sobre las causas que han hecho posible la protesta popular, [...] propiciar un poder alterno en una sociedad civil mejor conformada, ilustrada y próspera, [...] los de la generación anterior, la de los años sesenta, nos sentimos frustrados. Nuestra tarea quedó inconclusa porque tal vez no hicimos lo suficiente para combatir las condiciones adversas ni para desarmar y desautorizar a las castas dirigentes (Fals, 2001: 15).

Desde otra perspectiva, pero en la línea de una sociología comprometida política y socialmente, se ubica el profesor Pérez, que defiende la actualidad de los propósitos y medios definidos en la reforma del 68 de una sociología científica, nacional y política:

Podemos decir, entonces, que para el Departamento de Sociología siguen vigentes los postulados de 1968 y que su tarea de formar sociólogos *capaces de describir y explicar el país* es hoy, más que nunca, una tarea sustancial en el inaplazable objetivo de fortalecer el Estado nacional colombiano (Pérez, 2001: 36).

Una de las dicotomías que pretende dar cuenta de una diferenciación central de la identidad profesional de los sociólogos es la que opone la “disciplina” a la “profesión”: los sociólogos académicos a los sociólogos profesionales. Una ilustración de la visión, claramente jerarquizada, que algunos de los maestros transmiten a los aspirantes está expresada en el discurso del profesor Uricoechea en mayo del año 2000, durante la mesa redonda “La sociología en la perspectiva del desarrollo nacional colombiano”, que se realizó con ocasión de los cuarenta años de esta disciplina en la Universidad Nacional y de la conferencia inaugural del progra-

ma de Maestría en Sociología en su novena promoción. El profesor inició su presentación con una referencia a la identidad y al ingreso a un mundo oculto que exige profundos cambios personales:

Que una transformación de la identidad reclame tan extenso lapso es, de suyo, sintomático de la trascendencia del cambio. Sintomático, por un lado, de la naturaleza compleja y rica del mundo en el que entran ustedes desde ahora en contacto y, por el otro, del profundo proceso de transformación interior para cada uno de ustedes (Uricoechea, 2001: 21).

Enseguida se refiere a los dos componentes de la sociología, como saber profesional y saber disciplinario: el primero corresponde, en forma típico-ideal, a la práctica sociológica que se desarrolla en el espacio del mundo académico con miras a desarrollar el conocimiento sociológico de la realidad. El segundo se orienta hacia el mercado de trabajo extrauniversitario. El sociólogo académico vive *para* la sociología, el profesional *vive* de la sociología:

El sociólogo profesional a secas [...] deja de vivir para la sociología y, por el contrario, comienza a vivir de ella. Ese es el criterio decisivo y virtualmente trágico para la distinción entre profesión y vocación (Uricoechea, 2001: 21).

El sociólogo profesional no tiene oportunidad para el ocio digno y creativo, que permite la estilización estética —asegura el profesor—, y no cuenta con la fortuna ni los privilegios del sociólogo académico. Sus retos son dar cuenta acertada de las causas del malestar de la vida cotidiana de la nación, la anomia, aquello que impide la constitución de una nación en paz, y hacerlo con el estilo y la gracia que sólo un sólido saber disciplinario podría insuflarle. Los sociólogos académicos, por el contrario, vivirían en un mundo privilegiado, menos sometido a la lucha por la existencia material. Resulta bastante sorprendente la visión aristocrática sobre el trabajo académico, cuyas condiciones reales poco tienen que ver con esta imagen idílica. Si el profesor Uricoechea reconoce que este ideal no corresponde plenamente a la realidad, lo explica por el divorcio entre el conocimiento y la comunidad de creencias, de va-

lores y de sentimientos e invita recuperar el espíritu de las humanidades:

De pronto nos falta ayudar a construir —y a apropiarnos de— una cultura académica de inspiración estamental que ennoblezca y exalte nuestro oficio como científicos sociales gracias al cultivo desinteresado del conocimiento disciplinario y a la transformación de nuestra actividad académica en un modo de vida (Uricoechea, 2001: 25).

Uricoechea explica el divorcio anterior por el “imperio del dato”, por el positivismo que habría generado el afán por la búsqueda de cosas nuevas y propone como solución

articular el acto y la estructura del conocer disciplinado a una experiencia compartida, colectiva, social. Habría que descartar el ideal quimérico y huero de “la objetividad pura”. Habría que superar la idea según la cual la legitimidad del conocimiento depende exclusivamente de su objetividad, para así poder transformar el conocimiento y su ideal en un principio de sabiduría y de perfeccionamiento y enriquecimiento personales, [...] hacer de la sociología un instrumento —y aquí empleo un adjetivo temerario— *profético* que nos ayude a reconstruir la relación hombre-mundo de forma más plena y llena de sentido (Uricoechea, 2001: 25).

Desde la perspectiva que intenta superar la oposición entre un ejercicio sagrado y uno profano de la sociología e insistiendo sobre la “diversidad”, Restrepo distingue, no obstante entre la sociología académica, “guardiana de la tradición sociológica ejercida como disciplina distinta y distintiva”, y el ejercicio profesional, caracterizado por la diversidad de estilos —las “tentaciones centrífugas de la sociología”—. Rescata la experiencia de sus compañeros de formación que incurrieron en las fronteras entre sociología e historia, geografía, demografía, psicología, economía, politología, antropología, trabajo social y literatura (Restrepo, 2002).

EL GÉNERO EN LA SOCIOLOGÍA

Aunque numerosas mujeres han participado en el desarrollo de la sociología en Colombia, no existe una reflexión desarrollada sobre el género en su enseñanza y en su ejerci-

cio profesional. El énfasis político de la carrera a partir de la reforma de 1968 sancionó una jerarquía en relación con el valor de los temas dignos de ser estudiados.

Como lo señala Uricoechea, el énfasis en la sociología comprometida tuvo como una de sus consecuencias el abandono a los antropólogos de temas como la religiosidad, la sexualidad, el mundo de lo simbólico, hecho que propició una orientación “machista” de la sociología, según la cual “la realidad eminente y que merece ser conocida casi con exclusión de cualquier otra es aquella asociada con el mundo del poder y lo público” (Uricoechea, 2001: 25).

En su importante trabajo sobre la historia de la sociología en Colombia, Restrepo (2002) examina con detalle, admiración y empatía las experiencias, búsquedas y aportes de un número considerable de ilustres varones, padres fundadores y sus discípulos, de modo que la historia y tradición de la disciplina queda escrita en clave masculina, a pesar de la sensibilidad del autor hacia lo femenino. En la etapa final Restrepo menciona los aportes de colegas mujeres (incluyendo el desarrollo de los estudios de género y familia), pero la experiencia de las sociólogas está ausente del relato de los orígenes y de los hitos en la historia de la disciplina.

Las críticas feministas que han puesto en evidencia el carácter androcéntrico o patriarcal de las ciencias en general, y de las ciencias sociales en particular, se aplican sin duda a la sociología. La mayor parte de estas críticas se refiere a las teorías del mundo social —ciegas a las desigualdades de género— y a su pretensión de darle un alcance universal a la experiencia y a los modos de pensamiento del hombre blanco occidental. La historia de esta crítica —inseparable del desarrollo de los movimientos feministas— se confunde con la historia de los estudios sobre la mujer y, posteriormente, de los estudios de género, como campos interdisciplinarios en las ciencias sociales, como conjunto de instituciones y prácticas académicas lideradas por mujeres y orientadas a producir nuevas formas de conocimiento social. Un aspecto quizás menos explorado de las relaciones entre género y sociología se refiere a la participación de las mujeres en la construcción de la disciplina y la profesión: sus contribuciones teóricas, sus prácticas docentes e investigativas y su acceso a las formas del poder académico.

En este sentido, vale la pena mencionar la tarea emprendida desde la década de los setenta por las sociólogas feministas norteamericanas, que pretenden el rescate del papel de las mujeres en la historia de la disciplina en sus primeros desarrollos y en las innovaciones teóricas y metodológicas posteriores, mostrando los dispositivos de poder masculino en las universidades y las luchas de las académicas por sortearlos. Entre muchos otros⁴, resulta revelador el trabajo de Patricia Madoo Lengermann y Jill Niebrugge-Brantley (1998), que rescatan las biografías y contribuciones científicas de 15 sociólogas fundadoras, activas entre 1830 y 1930, excluidas de la construcción masculina de la historia de la disciplina desde su polo dominante anglosajón. Incluyen pensadoras inglesas como Harriet Martineau y Beatrice Potter Webb, la alemana Marianne Weber, sociólogas de la Escuela de Chicago como Florence Kelley, Edith Abbot y pensadoras afroamericanas como Anna Julia Cooper.

En su introducción, las autoras aclaran que estas mujeres no fueron “invisibles”, sino literalmente “borradas” (*written out*) de la historia. Mientras la invisibilidad sugiere que no fueron percibidas y que su presencia no fue considerada significativa, el haber sido borradas de la historia indica que alguna vez fueron percibidas como parte de una comunidad académica, pero posteriormente fueron eliminadas de sus registros.

Por distintas razones, las quince mujeres seleccionadas fueron borradas de la historia. Casi todas ellas fueron figuras públicas reconocidas en su época, más allá de la disciplina de la sociología que contribuyeron a crear, su trabajo fue relevante para las ciencias sociales, produjeron teoría social y practicaron la sociología en los mismos tiempos y espacios que los varones fundadores. Fueron reconocidas como analistas sociales de importancia por sus contemporáneos, incluyendo a sus colegas sociólogos, y todas actuaron como parte de la comunidad sociológica en la medida en

⁴ Existen numerosos trabajos, especialmente en el campo de la crítica feminista a la sociología de la ciencias. En relación con la experiencia académica de las sociólogas feministas en décadas recientes menciono dos libros: el de Barbara Laslett y Barrie Thorne (eds.) (1997), el de Ann Goetting y Sarah Fenstermaker (eds.) (1995) y el de Dorothy Smith (1987).

que llenaron al menos uno de los siguientes requisitos: ser miembro de una asociación nacional de sociología, publicar desde enfoques explícitamente relacionados con principios sociológicos, autoidentificarse como sociólogas o ser reconocidas como tales por sus contemporáneos. Estas mujeres sabían que hacían parte de un movimiento más amplio que buscaba crear una ciencia de la sociedad y tenían su propio sentido de lo que esa ciencia debía ser: para la mayoría de ellas un proyecto de crítica social en el que la investigación y la teoría debían concentrarse en la descripción, el análisis y la superación de la injusticia social.

A pesar de su trabajo en la sociología y la teoría social y de su visibilidad para sus contemporáneos, estas fundadoras desaparecieron de la historia de la sociología, sobreviviendo apenas en posiciones marginales. Martineau es recordada como traductora de Comte, Weber como el apoyo doméstico de su genial marido y las sociólogas de la Escuela de Chicago como trabajadoras sociales y reformadoras. Su exclusión o marginamiento de la historia de la disciplina puede ser entendido en términos de una serie de procesos de poder que incluían la atribución o negación de autoridad. Una particular articulación entre la “política de género” y la “política de conocimiento” que se va imponiendo en la disciplina, en particular en la academia norteamericana dominante, explica este proceso.

En cuanto a la política de género, las autoras afirman que la exclusión de las fundadoras se explica sobre todo por la tenue posesión de autoridad de las mujeres en una cultura masculina. Explican esta “tenuidad” acudiendo a la teoría fenomenológica de Alfred Schutz, según la cual la capacidad de conocer a otra persona se adquiere en una situación de relación cara a cara en la que una conciencia reconoce al otro como humano, “como él mismo”. Cuando ya no están presentes físicamente, los individuos permanecen en la conciencia de los otros a través de construcciones mentales o tipificaciones. Cuando una persona muere, se convierte, en el esquema de Schutz, en un “predecesor” y es objeto de una tipificación aún más rígida y duradera. Con el tiempo, cuando quienes conocieron a un individuo determinado también mueren, el predecesor es recordado cada vez más a través de artefactos —cosas que la per-

sona hizo o escribió, cosas que otros hicieron o escribieron sobre la persona—. En una profesión académica como la sociología, los artefactos clave para tipificar a los predecesores son sus escritos, que se vuelven parte del canon. Las mujeres fundadoras, aunque tenían presencias individuales fuertes, fueron percibidas por sus asociados varones, a través del velo del privilegio masculino, como mujeres con menos autoridad que ellos. Las fundadoras eran conscientes de cómo eran percibidas en la relación cara a cara. Martineau, por ejemplo, escribía en su introducción a *Society in America*: “Se me ha mencionado frecuentemente que ser una mujer era una desventaja para hacer investigación social”. Cuando una mujer muere y se convierte en “predecesora”, queda totalmente subsumida en los supuestos patriarcales:

El universo de ideas, imágenes y temas —las formas simbólicas que constituyen el conocimiento en curso— han sido producidas o controladas por hombres. Hasta ahora, cuando el trabajo y la experiencia de las mujeres han sido incorporados a éste, lo ha sido en términos decididos por hombres (Smith, 1987: 19).

En la sociología académica, un elemento clave en el mantenimiento de un predecesor es el canon, y las mujeres han sido excluidas del canon de la sociología.

En relación con la “política de conocimiento”, el marginamiento de las mujeres fundadoras producido por la política de género dentro de la comunidad sociológica norteamericana fue acelerado por el desenlace que tuvo el debate sobre los propósitos de la sociología y el papel social del sociólogo o la socióloga. En efecto, este debate había oscilado entre posiciones opuestas descritas como “objetividad” versus “compromiso”. Durante el periodo comprendido entre 1890 y 1947, las élites sociológicas académicas llegaron al consenso de que el papel apropiado para el sociólogo era el compromiso intelectual con el rigor científico, la neutralidad valorativa y la abstracción formal. Este consenso deslegitimaba el trabajo de las mujeres fundadoras y de muchos hombres que practicaron una posición alternativa en defensa de una sociología comprometida, crítica y activista. Las autoras hicieron el seguimiento detallado de este proceso a través de artículos publicados en el *American Jour-*

nal of Sociology y en otras publicaciones aparecidas entre 1895 y 1947.

Entre 1890 y 1940 ninguna mujer obtuvo cargos directivos en los departamentos de sociología ni en la *American Sociological Society* y los artículos escritos por mujeres aceptados en las revistas más prestigiosas, el *American Journal of Sociology* y la *American Sociological Review*, representaron menos del 10% de todos los artículos publicados.

La tendencia hacia el cientificismo en las ciencias sociales académicas fue ocasionalmente reorientada o frenada en algunos momentos reformistas en la sociedad mayor. Uno de esos momentos favoreció la producción sociológica de las mujeres fundadoras: las movilizaciones liberacionistas entre 1890 y 1915 de trabajadores, grupos inmigrantes, afroamericanos, segmentos educados de la clase media y la primera ola del movimiento feminista. Algo semejante ocurrió en las décadas de los sesenta y setenta con el impacto de las luchas por los derechos civiles de los afroamericanos, el movimiento contra la guerra de Vietnam y la segunda ola feminista. Pero la tendencia dominante hacia el cientificismo en la sociología académica fue estimulada por una conservatización general de la sociedad y la política norteamericanas. Hacia mediados de los treinta, la narrativa de la sociología sobre sí misma conoció una reescritura importante que marginalizó a muchos pensadores varones y a las mujeres fundadoras. Esta reelaboración de la memoria intelectual de la sociología legitimó la combinación de la teoría estructural-funcionalista y la investigación en grandes encuestas desarrolladas por Parsons en Harvard y Merton y Lazarsfeld en Columbia, una combinación que ofrecía una teoría y una metodología formales, universalizadas y valorativamente neutras.

Como bien lo señalan las autoras, su trabajo de recuperación de parte de la historia de las mujeres en la sociología fue posible por la acción feminista colectiva dentro de la disciplina a partir de la década de los setenta, con hitos como el surgimiento del grupo *Sociologists for Women in Society* en 1971, la creación de la sección sobre sexo y género en la Asociación Norteamericana de Sociología —ASA— en 1972, la creación de la revista *Gender & Society* en 1986 o la organización de la sección de ASA sobre raza, clase y gé-

nero en 1996, entre otros. Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley alertan sobre la dificultad de su tarea y la necesaria continuidad de la movilización, sin olvidar que los logros de las mujeres en las sociedades contemporáneas son el resultado de sus luchas:

La historia que revelamos en los capítulos siguientes demuestra cuán tenues pueden ser esos logros, cuán implacables son las fuerzas de la exclusión y, sobre todo, que *es muy fácil olvidar* (Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998: 20).

En el caso francés existen pocos estudios sobre las características de género del poder universitario. En *Homo Academicus*, dedicado precisamente al estudio de la estructura de poder y las luchas en el campo universitario francés, Bourdieu adelanta un análisis insensible a la dominación masculina y omite llevar a fondo su postulado de reflexividad metodológica, al no observar ni sacar ninguna consecuencia de la apabullante mayoría masculina entre los 405 profesores cuyas hojas de vida examina (el 94% son hombres). El carácter masculino del mandarinato universitario francés no fue derrumbado en la rebelión de mayo del 68, sino que fue sustituido por un nuevo poder con hegemonía masculina. Sólo muy recientemente las profesoras han empezado a objetivar el campo universitario y a poner en evidencia las inequidades de género en el trabajo profesoral e investigativo. En ese sentido, es revelador el reciente informe elaborado por profesoras e investigadoras de la institución más prestigiosa en la formación doctoral en ciencias sociales, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), en el que abordan el tema de las desigualdades de género en la institución. En dicho informe (Lagrange *et al.*, 2003), Rose Marie Lagrange sostiene la pertinencia de una autoreflexión institucional y se defiende con antelación de posibles interpretaciones en términos de acción afirmativa o búsqueda de “cuotas” para las mujeres. Esta presentación es reveladora del peso de la ideología meritocrática y la débil legitimidad de la crítica feminista en la universidad francesa.

El informe consta de varios reportes relacionados con la situación de las mujeres en las universidades francesas y

europas. Catherine Marry presenta el panorama del estado del arte del campo de los estudios sobre género y universidad. Marry afirma que el mundo académico no escapa a la ley de la desaparición progresiva de las mujeres a medida que se asciende en las jerarquías: las investigaciones muestran que la idea *a priori* de que el mundo académico sería más igualitario por sus reglas meritocráticas es equivocada. También señala que no es verdad que haya un número insuficiente de mujeres con las calificaciones requeridas. En Francia, el campo de estudios de mujeres y universidad sólo se esboza 10 años o más después de que las feministas norteamericanas iniciaran el debate. Es un campo todavía cerrado, disperso, sin comparaciones sistemáticas entre profesiones o instituciones. En 1990 emergen nuevos estudios con financiación de la Unión Europea. El interés de las investigaciones se ha centrado en las excepciones (como las mujeres ingenieras) más que en la norma (como sería el caso de mujeres en carreras femeninas y viceversa).

Giovanna Cifoletty y Elisabeth Lage presentan un resumen de las conclusiones del informe *Políticas científicas en la Unión Europea: integrar la dimensión de género, un factor de excelencia*, realizado por el grupo de trabajo *Mujeres y ciencias* como parte del trabajo de la red dedicada a la evaluación de la tecnología en Europa, la *European Technology Assessment Network*, publicado en 2001. Las principales conclusiones de dicho reporte indican que aunque las mujeres representan la mitad de la población estudiantil en el primer ciclo universitario, sólo son el 7% de los profesores universitarios. Hay una pérdida de mujeres altamente calificadas a medida que se asciende en la jerarquía de la universidad y la investigación. La apertura de la enseñanza científica al público femenino es relativamente reciente en Europa: en Francia, las *Grandes Escuelas* (Minas, Ponts et Chaussées, Ecole Polytechnique, Sant Cyr) abrieron sus puertas a las mujeres entre 1962 y 1983. En la década de los ochenta, los países nórdicos fueron los primeros en pedir informes gubernamentales sobre la participación de las mujeres en esas instituciones. Los pocos datos existentes indican que los hombres dominan de manera aplastante los comités científicos superiores. La discriminación parece relacionarse con los procedimientos de contratación y selec-

ción, que son paternalistas y clientelistas, además de darse una discriminación sutil.

Martine Sonnet hace el análisis de la situación de las mujeres en el CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica) desde su creación en 1930. Sonnet muestra que en una primera etapa la participación de las mujeres progresó rápidamente, pasando del 15% en 1932 al 25% en 1938, hecho que puede estar relacionado con la precariedad del estatus de investigador que atraía a pocos hombres. Después de la guerra, en 1946, la participación de las mujeres alcanzó el 30%, porcentaje que no ha variado hasta hoy. Hasta los años sesenta, las condiciones materiales de la investigación seguían siendo bastante regulares. Entre 1990 y 2000, el CNRS no mostró ninguna dinámica comparable a la que se ve en los empleos en la educación superior, donde la progresión de los efectivos femeninos superó la de los efectivos totales, o en la investigación empresarial, donde la tasa de crecimiento del empleo de mujeres triplicó la de los hombres. La distribución de las investigadoras e investigadores por escalafón muestra la clara reducción de la participación femenina a medida que se asciende en las jerarquías. El departamento más feminizado es el de ciencias del hombre y de la sociedad, un poco más que el de ciencias de la vida, con una participación femenina de cerca del 40%. La presencia de las mujeres es muy baja en la dirección de los laboratorios de investigación, donde pasó del 4% en 1959 al 10% en 2000.

La socióloga Monique de Saint Martin aborda directamente el caso de la EHESS. En el año 2003 el personal de la EHESS estuvo formado por 590 personas (280 mujeres y 310 hombres), pero las mujeres se repartían de manera bastante desigual. La división sexual del trabajo aparece claramente: las mujeres fueron el 20% de los docentes-investigadores, el 32% de los *maitres de conférences*, el 14,5% de los directores de estudios y el 1,8% de los directores de estudios *cumulants*⁵. En cambio, las mujeres representaron el 80% del personal administrativo (92% de la categoría más baja). Delphine Naudier complementa estas observaciones

⁵ Las categorías de profesores son presentadas a partir de su prestigio, en forma ascendente.

presentando resultados preliminares de su investigación sobre las trayectorias de profesores y profesoras de la Escuela. La investigación se construyó sobre la hipótesis de que el fenómeno de institucionalización, autonomización y aumento del prestigio de la Escuela, al acceder al estatus de “gran establecimiento”, capaz de definir sus propios criterios para incorporar candidatos externos o promover a los internos, podía tener un efecto sobre el reclutamiento de candidatos y sobre una administración de las candidaturas diferenciadas por sexo. Los resultados preliminares muestran que las mujeres tienen carreras más lentas, que su acceso a la categoría más alta está relacionado con su antigüedad en la EHESS y que el reclutamiento durante los 10 últimos años es desfavorable a las mujeres, observándose incluso una reducción de la participación femenina. Parece existir un bloqueo en las carreras de las mujeres a nivel de la categoría profesoral intermedia: la de *maître de conférence*. La autora destaca dos fuertes tendencias paralelas a la institucionalización de la Escuela, a su autonomización como “gran establecimiento” y al aumento de su prestigio: por una parte, el reclutamiento de *maître de conférence*, momento de vinculación de los jóvenes elegidos para eternizar el modelo identitario de la Escuela, le da prioridad a una representación masculina. Por otra parte, el derecho de entrada al cuerpo superior de los *directeurs d'études* se traduce en una temporalidad más lenta para las mujeres, que tienen menores probabilidades de ser promovidas. La EHESS recluta menos mujeres que las universidades y el CNRS.

Del panorama anterior resulta importante resaltar la existencia en distintos contextos académicos de países del “norte” de una clara segmentación vertical del trabajo académico en el área de las ciencias sociales, a pesar de su creciente feminización y de un estudiantado mayoritariamente femenino. En este caso, no se trata de disciplinas o profesiones predominantemente “masculinas” en su composición, pero sí en su estructura de poder. Veamos qué ocurre con nuestros y nuestras jóvenes aspirantes a sociólogos/as de la Universidad Nacional de Colombia.

LA ESCOGENCIA DE CARRERA

Aunque ninguno/a de nuestros/as entrevistados/as tenía una idea clara de lo que era la sociología cuando la escogieron, surgen dos grandes diferencias: la primera tiene que ver con el grado de conocimiento que tenían de la carrera; la segunda, con los caminos y motivos que los condujeron a escogerla. Podemos reunir en el primer grupo a aquellos para quienes la sociología fue una opción alternativa después de haber intentado otras carreras. En algunos casos, el o la estudiante había iniciado otros estudios anteriormente y en otros casos había fracasado en el intento de pasar el examen de la Universidad Nacional a otras carreras. Es interesante notar cómo la psicología es la carrera señalada con mayor frecuencia por las y los entrevistados, disciplina más familiar y carrera que mayores solicitudes de admisión recibe en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional después de idiomas. Otras opciones fueron las ingenierías, especialmente de sistemas, derecho, veterinaria y matemáticas. El ingreso a la Universidad Nacional por la vía de sociología resulta menos difícil, porque se trata de una carrera menos solicitada, como lo señalamos anteriormente. Aunque la desorientación vocacional está presente en los tres grupos que establecimos (promoción, mixto y reproducción) pudimos observar una mayor desorientación entre las/os estudiantes con menor capital cultural de origen. El conocimiento que tienen o adquieren sobre la carrera es diverso y vago: se la recomiendan amigos, buscan en el diccionario o la enciclopedia y algunos examinan el currículo. Así, la sociología se asocia con el trabajo social, el estudio de las sociedades o las relaciones humanas.

Caminos azarosos que conducen a sociología

Cuando Jenny salió del colegio no sabía qué hacer. Jenny entró a estudiar matemáticas en la Universidad Distrital por recomendación de su hermana, pero se dio cuenta de que eso no era lo suyo. Se presentó tres veces en la Universidad Nacional hasta que pasó. Escogió sociología pensando que

podía servirle para el trabajo en comunidad, ya que había estado vinculada a actividades pastorales:

Yo creo que siempre estuve muy metida en procesos sociales, pero más de tipo parroquial, de tipo pastoral. Yo creo que todo ese trabajo con la gente fue como lo que me dio la clave más fuerte para escoger. No sé, yo pensaba siempre entre trabajo social y sociología, pero se me hacía que la sociología tenía un poquito más de seriedad, de disciplina, de “caché”, por decirlo así (Jenny).

La opción inicial de Vicky era estudiar derecho, porque en su familia no había abogados, sino que había médicos y militares. Vicky se presentó a la Universidad Nacional, pero no pasó. Posteriormente, sus amigos de teatro y de sociología la entusiasmaron con la carrera. Aunque no estaba muy convencida, hizo un preuniversitario, se presentó a sociología y pasó.

A Catalina la condujo a la sociología la idea de estudiar las sociedades y de hacer trabajo de campo:

Que estudiaba grupos, que se salía a hacer entrevistas, que había mucho trabajo de campo, que no era sólo sentarse en una oficina encerrada entre cuatro paredes. Siempre me ha gustado ese contacto con la gente. El trabajo de campo, me llamó mucho la atención lo del trabajo de campo de sociología (Catalina).

Cuando Diego se presentó a sociología venía de dos intentos fallidos de encontrar una carrera que le gustara: había hecho tres semestres de ingeniería electrónica en la Santo Tomás y luego tres semestres de arquitectura en la Universidad Nacional. Recordó lo que había averiguado sobre la sociología, pero tenía miedo de volverse a equivocar:

Entonces ya es la segunda. Entonces viene la pregunta: “¿Usted va a estudiar?” “¿Va a hacer alguna cosa?” Y no hay nadie que lo oriente a uno. Difícil, ¿no? Entonces me empecé a acordar de cosas. Cuando yo entré a arquitectura, yo leí de la carrera [sociología]. Se me hizo interesante. Me parecía que tenía todo lo que yo no había visto en las otras. [...] Y el cuento de que usted lee mucho, usted tiene unas ideas raras, picadas... Bueno, yo dije “de pronto”. Ya igual no tenía tanta expectativa. De hecho, algunos amigos me molestaban: “¿entonces sí pasa de tercer semestre?” (Diego).

Álvaro se presentó a ingeniería de sistemas y a medicina, pero no pasó. No era bueno en matemáticas. Desconocía totalmente la sociología, pero estuvo averiguando un poco sobre esa carrera durante el año o dos que pasó entre el grado de bachiller y el ingreso a la universidad. Era difícil pasar a la UN a otra carrera, por eso también escogió sociología:

Mi caso fue muy particular, porque antecedentes, que conociera a alguien que estudiara sociología, no, no tenía esa referencia. Yo en ese momento sentí inclinación hacia la ciencia social, pero inicialmente me llamaba la atención psicología. Sociología me llamaba la atención de pronto por entender un poco más los problemas del país, preocuparse un poco más por lo social. Eso me impulsó a escoger esta carrera. Obviamente, estaba en un grado de desconocimiento total acerca de la carrera. La carrera no es conocida en el mercado. Entonces, pues me parecía diferente a psicología (Álvaro).

Una cierta orientación hacia las ciencias sociales y la crítica social

El segundo grupo reúne a las y los estudiantes cuya primera opción fue la sociología, se presentaron directamente a la Universidad Nacional y pasaron. Incluimos en este grupo a Federico, ya que a pesar de que no se presentó directamente a sociología, comparte las características de motivación y expectativas de este grupo. En general, son jóvenes con inclinaciones más claras hacia las ciencias sociales o humanas. Varios de sus integrantes se decidieron por la sociología después de compararla con otras disciplinas de esta área. En este grupo se observa una mayor exploración previa de lo que era la sociología y llama la atención la determinación de varias/os jóvenes a estudiarla a pesar de las resistencias de su familia. Aunque muchos/as señalan el interés por la investigación o el análisis de la realidad social, este interés nunca está separado de una preocupación práctica (trabajo en comunidad, proponer soluciones a los problemas del país, compromiso político, etcétera). En este grupo se destaca la búsqueda de diferenciación, “de salir del montón”, de no seguir las opciones comunes en su medio social, una

preocupación por la crítica social que estaba poco presente en el grupo anterior.

A Felipe desde el colegio le gustaba mucho las ciencias sociales, la filosofía y la historia, aunque era bueno en todo. El profesor de filosofía de décimo fue muy importante. Felipe se inclinaba por la filosofía, pero se dio cuenta de que la sociología le abría un campo profesional más amplio que la sola docencia:

Tuve una figura muy importante en décimo y once: fue mi profesor de filosofía. [...] Charlábamos mucho sobre filosofía y yo como que me inclinaba mucho a estudiar filosofía. Pero empecé a investigar y me di cuenta de que la sociología daba más herramientas, herramientas más prácticas. Pensar en estudiar filosofía implicaba ser profesor, y dije “no, metámonos en sociología, que permite un campo profesional más amplio” (Felipe).

Hasta undécimo grado Gabriela no tenía ni idea de qué quería estudiar. Tenía inclinación por la ingeniería de sistemas, pero cuando la mamá le compró el computador se le acabó “la goma”: “no me imaginaba sentada frente a un aparato toda la vida”. Una profesora la motivaba mucho para que estudiara derecho, porque tuvo el reto de no dejar echar una niña del colegio y se sentía “una abogada completa”. Pero le parecía que el derecho era muy mecánico, pues había que aprenderse leyes y cosas por el estilo. Gabriela descartó historia y filosofía: “se me hizo como que uno se preocupa más por de qué va a vivir ¿sí? Como muy académico”. Trabajo social “siempre la veía como la enfermera de los médicos, entonces no, siempre estar por debajo tampoco”. La antropología le llamaba mucho la atención, la relacionaba con los indígenas: “muy bacano, pero tampoco, en este país ya la población indígena se está acabando y nos tocaría irnos quién sabe para donde”. Quedaba filología e idiomas y sociología. Escogió sociología a pesar de que la familia y los amigos insistían en derecho o en ciencia política. Gabriela dice que hubiera escogido ciencia política si la carrera hubiera existido en ese momento.

Federico cree que su escogencia no fue muy reflexiva. En el colegio hizo unos “pinitos” en economía, ciencia política y filosofía. Su mamá interpretó que lo psicológico —que él quiso inicialmente estudiar, así como antropología— era muy a

nivel subjetivo y lo sociológico tenía que ver más con “esos temas macro que a mí siempre me han fascinado”.

Para Paula, la sociología es “algo que permite comprender los problemas, para darles soluciones”. También había pensado en ciencias políticas, y se presentó a la Javeriana, por si no pasaba en la Universidad Nacional. La atraía el “aspecto crítico” de la Universidad Nacional.

CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD COMO SOCIÓLOGO O SOCIÓLOGA

Las y los estudiantes de sociología de las promociones que analizamos se vieron afectados en diversos grados y de acuerdo con sus propias inclinaciones y capacidades por un cuestionamiento general de la carrera, una verdadera “crisis” en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional que se extendió por varios años y aún no ha sido plenamente superada. Esta crisis se centró en la discusión del plan curricular, en el énfasis disciplinar o profesional de la carrera, en su adecuación a las posibilidades del mercado de trabajo, etc. Por eso, uno de los temas importantes de discusión fue el papel de las teorías, su articulación con las metodologías y su aplicación a la investigación y al análisis de la realidad colombiana. Directa o indirectamente, estos interrogantes surgieron en todas las entrevistas. En casi todos los casos se manifestó bajo la forma de una tensión experimentada por las y los estudiantes entre “teoría” y “práctica” o entre “formación” y “trabajo”. En muchos casos, la realización del trabajo de grado es un momento bastante crítico, en el que se expresa la dificultad para integrar, por primera vez en la carrera, la teoría y la metodología, aplicándolas a un problema concreto.

Dificultades con las teorías

No fueron pocos/as los/as que experimentaron momentos de inquietud frente a la carrera o dudaron de la utilidad de la formación que estaban recibiendo. Para estudiantes como Jenny, Álvaro o Miguel, las dificultades y angustias iniciales respecto a la carrera se relacionaban con expectativas me-

nos teóricas o científicas sobre la sociología (que asociaban con el trabajo social).

Cuando empezó a estudiar, a Jenny le pareció “demasiado seria” la carrera —“el golpe fue un poquito duro”—, pero ella fue modificando sus metas para adaptarse: “iba viendo que la sociología servía para muchas más cosas de las que yo pensaba”. Las teorías le causaron dificultad y la asustaba hacer una monografía. Trató de hacer una pasantía como modalidad de grado. Quería “aterrizar en la realidad”, buscar “la parte práctica” para conseguir un trabajo cuando saliera.

Miguel también asociaba la carrera con trabajo social. Pensaba que la teoría iría acompañada de una aplicación práctica. Poco a poco le fue “cogiendo gusto” a la carrera, “metiéndose en el cuento”:

La verdad es que la carrera si me ha gustado mucho, me ha parecido muy interesante. [...] De pronto la carrera en si ha sido muy teórica y nos ha faltado mucho espacio para la práctica, pero, igual, me ha parecido interesante (Miguel).

Inicialmente, a Álvaro le pareció durísimo el nivel de lectura y el bagaje teórico que demandaba la carrera:

Durísimo, durísimo. Sobre todo porque inicialmente ese bagaje teórico con el que uno jamás había tenido contacto y el nivel de lectura fueron fuertes. Para mí fue difícil, por ejemplo, porque en los tipos de parciales que hacen, donde le toca a uno ser muy interpretativo y discursivo, yo la verdad no era bueno. Yo era muy concreto en las cosas. Pero ahí poco a poco me fui como “encarretando” más todavía (Álvaro).

Como otros, Álvaro experimentó un momento de crisis en la carrera, “como que no entiende uno qué va a hacer”, en sexto o séptimo semestre. Mientras a algunos les dura toda la carrera, nos dice, a él le pasó, “aterrizó bien las cosas”, y hoy sabe qué es lo que quiere. Álvaro piensa que existen vacíos en la carrera, especialmente en investigación, para compensar tanta teoría; hace falta un mayor contacto con problemas colombianos y desarrollar la parte profesional. Pero también cree que depende de cada uno compensar esas debilidades:

Fue cosa de un semestre o un poquito más. Es como esa apatía que le contagian a uno los otros compañeros: “¡Ah!, ¿esto para qué sirve?” Entonces como que uno comienza a contagiarse también de eso. Uno comienza con las dudas: “¿esta carrera qué me puede ofrecer?” [...] Fue un momento de una pequeña crisis, una crisis profesional, diría yo (Álvaro).

Las observaciones y entrevistas de Gabriel Restrepo a comienzos de los años noventa captaron igualmente una crisis estudiantil hacia la mitad de la carrera: en ese momento, los estudiantes, especialmente los “más fuertemente definidos por un interés claro por la sociología”, experimentan los más altos niveles de desmotivación (Restrepo, 2002: 205).

Algunos/as esperaban más

Otros estudiantes, en cambio, esperaban más de la carrera, sobre todo mayor consistencia entre teoría, metodología e investigación, mayor conocimiento de la teoría sociológica contemporánea, es decir, mayor exigencia académica en general. Aspiran a que la sociología que les enseñaron no los decepcione como ciencia social, y especialmente como ciencia social “útil” para producir conocimiento nuevo y para ofrecer soluciones para los problemas del país; útil también para ellos mismos, una disciplina capaz de convertirse en una alternativa laboral. Todos coinciden en disociar la sociología como disciplina, que defienden con entusiasmo, y la carrera que les ofrece el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional.

A Luis la preparación intelectual sin acción le generó una crisis profunda, una desilusión. Como a otros de sus compañeros, a Luis lo afectó el deterioro y la crisis que percibía en el departamento. La desilusión no era con la carrera, sino con los docentes y el departamento. Luis tenía dudas sobre la utilidad de la formación que estaba recibiendo:

Yo tuve una etapa de crisis profunda. Tuve una etapa de crisis muy dura porque había espacios de desilusión. Creo que cuando entré en primer semestre tenía otra visión de la sociedad, de las comunidades, de la gente. Sucedió que el espacio que mostraba la academia frente a la sociología era un espacio más de preparación intelectual que de acción frente a eso. Eso en cierta medida no me disgustaba. Pero lo que sí empezó a disgustarme, y

empezó desde los primeros semestres, era que había un deterioro interno en el departamento: como que uno notaba que había una profunda crisis dentro de los propios docentes. [...] Siempre había un problema, tensiones, elementos, y siempre señalando una aversión frente a los docentes. O sea, no era una desilusión frente a la carrera, sino frente al docente, y eso es desde el principio. “¿Si será que el tipo de preparación que estoy recibiendo sirve?, ¿sí es útil?” De una u otra forma uno tiene la concepción de que todo ese aprendizaje es aplicado constantemente, como que aprendes y vas aplicando, y sucedía que no, que uno veía que pasaban los días y pasaban las cosas y como que no estaba aflorando absolutamente nada (Luis).

Diego empezó a tener descontentos de distinto tipo a mediados de la carrera. Empezó a tener dudas sobre lo que le enseñaban, especialmente en relación con las metodologías, la falta de aplicación de las mismas, la mediocridad de muchos profesores, la ley del menor esfuerzo, la falta de debate en clase y la ausencia de reflexividad y crítica:

Ahí empezó la duda, y yo empecé a leer mucho sobre metodología. ¿Por qué?, porque yo no entendía. Yo vi técnicas de la investigación. Bueno, sí, chévere, pero ¿y eso cómo se hace? La mejor clase que vi en esos cinco semestres no fue de sociología; de hecho, fue de antropología (fue técnicas etnográficas). Ahí uno ve lo aplicado y uno ve que este señor sabe de lo que está hablando y que toda esa cantidad de teoría sí la usa, pero también le muestra a uno que hay un componente, le muestra todas las dificultades de las técnicas, y uno dice “¡Dios mío, este tipo sí!, ¿qué pasa con mis profesores?” Ahí empezó la crisis (Diego).

A Vicky la desilusionó la poca exigencia y algunas incoherencias, tanto que a los dos años pensó en retirarse. También le daba “jartera” estudiar a Marx, por los estereotipos que había en torno a éste, pero otras teorías sí le interesaron:

Yo estaba muy contenta como hasta segundo semestre, cuando sentí como muy laxo todo. El nivel de exigencia no era mucho. Yo a veces hacía mis trabajos un día antes. Me había desilusionado y hasta pensé en retirarme de la universidad, cambiar de carrera. Pero no, como que es cosa de uno. Entonces tuve una clase de técnicas, taller de técnicas III. Hicimos una investigación muy chévere y ahí me empecé a interesar y a investigar. [...] Me interesé mucho por la teoría de Parsons. Yo le tenía mu-

cho recelo, no sé, como que estaba tratando de no acercarme a Marx, por la visión que se tenía. Entonces sí, ¡que jartera estudiar Marx! Después viene la sociología contemporánea, que es la que más me interesó, y Parsons y Bourdieu (que a mí me ha llamado mucho la atención). Esos han sido como los momentos claves. Así que uno dice “¡ah, ya!” (Vicky).

A Lina le dio trabajo adquirir una disciplina de estudio, pero cuando empezó a concentrarse en las clases, le gustó acercarse a un mundo más teórico, a la teoría social. Tenía muchas expectativas sobre lo que era la investigación. Cuando empezó a ver técnicas de investigación, pensaba:

Ya me tengo que enfrentar a lo que quiero ser después de que salga de socióloga. [...] Yo creo que a todo el mundo le pasaba eso. Era enfrentarse a la teoría y a la práctica. Teoría: Durkheim, Marx. Marx me gustó, chévere. Y enfrentarse a la práctica, investigar. ¡Pero es que esos autores no, no me sirven en la realidad, en lo que yo quiero hacer o quiero investigar! (Lina).

A lo largo de sus estudios, mediante un proceso personal (muchas veces solitario), estas y estos jóvenes fueron adaptándose a la carrera, seleccionando los aspectos que mejor correspondían a sus capacidades y gustos, construyendo una idea e incluso un ideal de sociólogo o socióloga. Sin duda, fueron numerosos las y los que iniciaron estudios de sociología y no lograron este cometido y desertaron, y resulta de la mayor importancia estudiar estas experiencias. En esta investigación me interesé por los y las jóvenes que estaban en vísperas de graduarse, y por ello la muestra se conformó con los que superaron sus dudas y construyeron una manera propia de sacar adelante su carrera. Las opciones son diversas y pueden combinarse: vocación de servicio, ambición intelectual, trabajo comunitario, investigación aplicada a políticas públicas, docencia, crítica social, reflexividad, etc. En esta construcción de identidad tenemos un proceso de apropiación y resignificación de los mensajes explícitos e implícitos enviados por las distintas instancias y agentes del Departamento de Sociología sobre el carácter de la disciplina: el plan curricular, los programas de los cursos, sus pedagogías y sus contenidos, las prácticas y obras de los docentes, las formas de evaluación y ca-

lificación y los procesos burocráticos de distinto tipo. Esta adaptación, resignada o crítica en diversos grados, se desarrolla en muchos casos de manera solitaria, individual. Pero, por fortuna para estas promociones, el debate estudiantil fue amplio y favoreció la reflexión colectiva por parte de las y los estudiantes, que en la mayoría de los casos pasó por intercambios estrechos en pequeños grupos de compañeros o amigos.

Una profesión útil y práctica

Podemos distinguir algunas referencias fundamentales en la construcción de la identidad profesional como sociólogo o socióloga a partir de los relatos de estos jóvenes. Por una parte, tenemos las y los estudiantes que se ubican prioritariamente desde lo que podríamos llamar la “intervención social”, el trabajo comunitario o en ONG, con un claro énfasis en el carácter “práctico” de la sociología, con ambiciones teóricas e investigativas moderadas. En su mayoría no se imaginan a sí mismos/as en actividades académicas como la docencia, pero sí en investigación aplicada. Las mujeres y algunos de los varones de origen social más popular tienden a ubicarse en mayor proporción en este “polo”. Esto puede estar expresando una mayor afinidad con lo “útil” y una distancia con la especulación teórica.

La expectativa de Jenny al graduarse es trabajar, por lo menos durante un tiempo, porque también está mirando la posibilidad de hacer una especialización. Se imagina trabajando en “algo así como una ONG”. Como socióloga, cree que uno tiene un deber, una misión, que hay un país por el que trabajar. Su vocación religiosa no está abandonada; ella sigue siendo muy creyente. Quiere una cosa práctica, ya que la docencia no la atrae:

Yo siempre me he imaginado algo así como en una ONG, ya que la docencia no me agrada mucho, porque se me hace que es difícil, que hay que ser muy disciplinado, que hay que conocer muchas cosas, que hay que estarse preparando continuamente, y la verdad yo lo hago pero por un tiempo, no soy constante. Me gusta más una cosa más práctica. Siempre, desde que entré, ése ha sido mi imaginario, mi expectativa (Jenny).

De la sociología a Miguel le gusta sobre todo la investigación, “la parte práctica, por decirlo así”. Miguel quiere trabajar en investigación, porque eso “le abre más campos a uno, pienso que tiene más salidas y más conocimiento de, digamos, de las cosas que pasan afuera”. La docencia no le llama la atención, porque “lo encierra a uno”. Es consciente, sin embargo, de las dificultades que plantea su profesión y el contexto del país, pero también está convencido de que no puede ser pesimista.

Paula piensa que lo fundamental de la sociología es que permite entender problemas para buscar soluciones. Para ella la sociología tiene un sentido práctico claro y de utilidad social. Por eso, quiere trabajar en Colombia y aplicar la sociología para ayudar a cambiar las cosas en el país. Se ve haciendo investigación o trabajando en ONG, y dentro de varios años, como docente en la Universidad Nacional. La investigación es para ella central. Sin embargo, Paula quiso hacer una pasantía para graduarse, “por razones prácticas”, porque la tesis le parecía un proceso muy largo y tedioso. Aunque su pasantía terminó convirtiéndose en monografía, parte de lo que ha disfrutado en la tesis es el contacto con la gente y la posibilidad de conversar con ella, de conocer y entender su situación.

Ante todo investigación

Vicky se ve como socióloga en el futuro, haciendo investigación y en proyectos culturales, pero no en docencia. Vicky está haciendo la maestría en sociología y le ha gustado el refuerzo. Quiere seguir estudiando y hacer bien la tesis:

Siempre me ha dado susto enfrentar un trabajo que parece como tan largo. Hasta ahora estoy en la parte de lectura y de conocimiento. Tiene que ver mucho con semiología, entonces toca entrar a otras cosas que uno no conoce. Pero estoy relativamente tranquila, porque queda tiempo, queda año y medio. Me preocupaba más tener que hacer una tesis rápido para graduarme. Mientras haga la tesis puedo seguir estudiando, entonces es mejor por ese lado (Vicky).

Lina entiende su carrera de una manera muy móvil en términos geográficos y temáticos. Se ha interesado por mu-

chos temas a lo largo de sus estudios y quiere seguir estudiando. Se ve fundamentalmente como investigadora, pero en investigaciones cortas. Le gustaría estudiar en América Latina, no le interesa Europa ni Estados Unidos. A más corto plazo, quiere hacer una maestría en medio ambiente:

Me gusta mucho la sociología rural, el medio ambiente, la producción limpia, las organizaciones campesinas y la condición de la mujer rural, de la mujer campesina. [...] En primer lugar, la investigación, pero una investigación que no sea tan larga, investigaciones cortas. No me gustaría echar raíces. No puedo decir "voy a quedarme a trabajar en una institución o en el gobierno". No. Pienso dedicarme a la investigación, la que sea (Lina).

Un cierto número de estudiantes manifiesta una mayor perspectiva académica, aspira a ampliar su formación en sociología o ciencias sociales mediante estudios de postgrado, preferiblemente en el exterior. Siguiendo el modelo de algunos/as de sus profesores/as que esperan emular o superar, buscan en un futuro combinar docencia e investigación, sin perder el sentido de la utilidad social de esta última.

Gabriela reconoce que no tuvo claridad sobre la carrera sino hacia el final:

Uno tiene que ir construyendo un discurso de qué es la sociología, porque como le preguntan en todo lado "¿usted qué estudia?", sociología, "¿y eso qué es?", entonces uno al principio dice: "como psicología social o un trabajo social más científico". [...] Yo creo que es como en quinto semestre, cuando tú ya ves técnicas de investigación, cuando ya sabes algo de lo teórico, cuando ya te armas de herramientas para explicar. Creo que hoy todavía no es claro. No sé si es que falta alguien que le diga a uno claramente qué es sociología, pero también creo que es muy interesante la percepción que cada quien construye de qué es la ciencia que estudia (Gabriela).

Gabriela tiene modelos de sociólogos entre algunos de los profesores: "el gran espejo es el maestro Fals Borda". También las mujeres: "para mi sorpresa las mejores maestras que yo tuve fueron mujeres; siempre lo hemos dicho, y lo rescatamos". A Gabriela le gusta la sociología, la investigación y poder proponer soluciones. A Gabriela le gustaría ser una investigadora que proponga soluciones y, después de haber acumulado mucha experiencia, ser catedrática:

Esta carrera es muy bella. [...] Uno termina teniéndole un cariño tremendo. Un sociólogo que no proponga no es sociólogo. [...] Creo que es interpretar, comprender y transformar o proponer. [...] Quiero seguir, trabajar mucho, investigar mucho, para que llegue un momento en que uno tenga un cúmulo grandísimo. Quiero viajar, conocer. [...] Se me hace que es muy importante para un sociólogo, para un científico, para cualquier persona, adquirir vida, adquirir mundo. Viajar es fundamental (Gabriela).

Felipe consolidó una idea positiva de la sociología y de la manera como quiere vivir y ejercer la carrera cuando empezó a trabajar como asistente en investigaciones. Eso le permitió descubrir más concretamente las posibilidades de la sociología y acercarse desde adentro al “mundo de los sociólogos”, con sus miserias:

Empecé a trabajar en investigaciones pequeñas. Ve uno que la sociología sí es una ciencia, tiene un método científico más o menos riguroso y sirve para descubrir nuevas realidades y problemas que el sentido común no puede conocer. Por ese lado me fui yendo y empecé a criticar un poco el tipo de sociología que nos estaban enseñando. Yo me daba cuenta de que era una sociología medio “filosófica”, de esos profesores o del Departamento de Sociología de la Nacional (Felipe).

Su proyección no es sólo la investigación, pues aprendió de los profesores a “ser todero”, y aunque aún no ha hecho trabajo comunitario, también le gustaría ser profesor, pero siente algo de temor. Quiere salir a estudiar, hacer una maestría y un doctorado, “porque aquí necesitamos gente preparada”. Se siente ambicioso, quiere trascender. Está seguro de que la estabilidad económica vendrá por añadidura. Felipe se identifica con una visión científica de la sociología, centrada en la investigación y en la academia.

La sociología para la política

Unos cuantos jóvenes —sólo encontramos varones con esta perspectiva— expresaron un ideal de sociólogo muy ligado a la actividad política, bien sea desde el papel del intelectual que participa en el debate público, escribe y publica crítica social, como activistas en partidos políticos de izquierda o

como reformadores dentro del Estado. Luis, que tiene un ideal más intelectual del sociólogo, afirma que la sociología le encanta, que es lo suyo: “mi vida es la sociología”. Le gusta el análisis de realidades sociales, “el debate, la pregunta, escribir”. Considera que sociología es más difícil que otras carreras, que es más compleja:

A mí me gustan muchas cosas. Unas de ellas son el análisis de las múltiples realidades sociales que uno puede observar, estar en ese ambiente de pregunta, de inquietud, de debate, de diálogo. [...] Escribir, también me gusta escribir. Lo hago mal, pero algún día lo lograré. [...] Mi vida es la sociología. No sé qué tan bien me vaya económicamente. Espero que bien. Si me va mal, no tendré familia. Pero si, es seguir, es perseverar en esto, es ante todo poder escribir y poder investigar. Sé que mi vida es ésta. Quiero que mi vida gire alrededor de eso. Espero sea así (Luis).

Federico tuvo como eje a lo largo de la carrera la relación entre lo académico y lo político, con balances diversos según los momentos. Federico piensa que “se la jugó más” por lo académico: éste fue el instrumento de crítica que le dio la posibilidad de cuestionar su proceso político. Aunque tuvo profesoras y profesores serios en sociología y siente mucho respeto por ellos, sólo unos pocos se acercaron al modelo de lo que quiere ser como sociólogo. Quiere hacer investigación y política, a la manera de Marx, pero espera no llegar a condiciones económicas tan extremas. Su proceso político e ideológico lo alejó de una sociología en sentido institucionalista, pero su experiencia como monitor lo hizo relativizar esta posición:

Para hacer investigación hay que luchar, luchar para imponer más criterios valorativos. Yo siempre pongo como ejemplo la vida de Marx: en el caso de su investigación, bueno, fue financiada por motivos políticos y de amistad, pero aun así fue muy pobre económicamente. Ése es el punto de referencia en términos intelectuales. No espero tampoco que tenga llegar a esos extremos de condiciones de vida, pero ésa es la discusión, digamos (Federico).

Carlos, por su parte, ve la sociología como una herramienta para hacer política desde las instituciones. Esto no es incompatible con la perspectiva de ser profesor:

Mis fines son tener algunas herramientas para cambiar algunas cosas del Estado. [...] Pienso que hay que hacer cosas, es decir, si uno pretende cambiar cosas, lo que hay que hacer es tratar de involucrarse con el Estado, trabajar desde el Estado. [...] También pienso que si uno quiere cambiar las cosas, tiene que hacerlo por medio de las instituciones, sin duda. [...] Yo tengo una conciencia nacional. Eso hace que yo quiera hacer cosas por el país. [...] Yo sí pienso que tengo una vocación de maestro. Me gusta tratar de transmitir lo que yo sé y me gusta que cuenten conmigo para ese tipo de cosas, para discutir, para poder mostrar qué es lo que pienso de las cosas. Pienso que ser profesor sería una buena forma (Carlos).

UN FUTURO LABORAL INCIERTO

Para todas/os las y los estudiantes de sociología el futuro laboral es incierto. Muy pocos han tenido experiencias de trabajo en sociología. Saben por referencia que las alternativas son la docencia, la consultoría o la investigación, pero tienen poco o ningún conocimiento práctico sobre lo que eso significa, salvo para la docencia (por el ejemplo de sus profesoras y profesores).

A buscar trabajo... ¿pero cuál?

La incertidumbre toma formas diversas según las posibilidades económicas y culturales de los jóvenes. Para Miguel y Jenny trabajar es una necesidad bastante urgente y es lo primero que quieren hacer antes de pensar en la posibilidad de seguir estudiando, cosa que puede o no darse. Jenny ha hecho varios intentos para conseguir trabajo sin éxito: "hay que tener mucha suerte o muchos contactos". Jenny confía en que, con el tiempo, sorteará esas dificultades. Miguel no ve perspectivas muy buenas, pero cree que hay que ser optimista:

Es complicado. Esas preguntas muchas veces hasta uno mismo no las puede responder. Mucha gente me dice "¿profesionalmente usted qué hace?" En la mente está que o sale uno a ser docente, o sale uno a ser investigador, o sale a ser consultor. [...] El futuro de este país está un poco complicado. La perspectiva no es muy buena que digamos, pero, igual, uno no puede ser pesimista con uno, con la sociedad, ni con nada, porque entre más

pesimista sea uno, peor, o sea, afecta todo lo demás. Sí, eso, hay que tener confianza (Miguel).

Algunos/as tienen el proyecto de continuar estudiando, pero antes tienen que trabajar un tiempo y responder a las expectativas de sus familias. La posibilidad de hacer un postgrado dependerá en buena medida de su propio esfuerzo. Frente al futuro, Álvaro piensa que hay mucho por hacer. Él quiere seguir profundizando en el área que escogió, pensar en temas y proyectos para hacer investigación y más adelante docencia. Álvaro piensa que el campo laboral de un sociólogo no es claro: puede trabajar con el Estado o con una ONG. A él le gusta mucho la investigación y sueña con trabajar en una universidad, tener un equipo de investigación y ser un especialista:

A mí me gusta mucho la investigación, pero no una investigación de cualquier cosa, sino de un tema específico, y sería interesante poder ser especialista en eso. Obviamente, en el futuro a mí me gustaría estar trabajando en una universidad y tener, por ejemplo, un equipo de investigación y tener investigaciones sobre esa área. Me parece que eso sería lo más importante: poder aportar cosas y no sólo al país o a la sociología a nivel académico, sino a la sociedad en su conjunto. Ése es mi pensamiento. No sé si de pronto cambien las cosas, pero ése es mi objetivo fundamental: docencia e investigación (Álvaro).

Lina, Catalina y Vicky buscan combinar la sociología con otra formación —medio ambiente, fotografía, ciencia política o teatro— que aumente sus posibilidades de encontrar trabajo, pero esencialmente se ven como sociólogas.

Catalina no se ve dedicada exclusivamente a la sociología. De hecho, espera hacer un trabajo complementario con la fotografía. Quiere que se dé una mayor integración curricular entre las distintas ciencias sociales en la universidad y espera hacer un postgrado en ciencia política. La sociología de la cultura y la sociología del arte la han ayudado en esa complementación. Le gusta la investigación, pero la docencia no aparece en sus perspectivas personales, porque exige mucho trabajo y mucha experiencia:

Me parece mucho más interesante y más adecuado que uno como investigador tome sus propias fotos y maneje los conceptos. [...]

Pienso que uno como fotógrafo no debe simplemente tomar fotos, sino ir más allá, y con la sociología lo estoy empezando a hacer (Catalina).

Lina quiere trabajar en “lo que salga”, pero que tenga que ver con sociología. Espera poder hacer una maestría en medio ambiente en Medellín y trabajar. Quiere viajar, conocer:

Yo me quiero ir para Medellín. Quiero ir a estudiar en el Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad, seguir ligada a la Universidad, con la maestría en medio ambiente y desarrollo. [...] Laboralmente, yo no sé. No sé si sale, o sea, si me puedo vincular de una vez a la universidad como monitora. Si no, ya será buscar trabajo en una institución ambiental. Pero yo me quiero ir por ese lado, o sea, vivir, salir, salir a conocer otra cultura, otra gente, otras cosas, otro clima (Lina).

Vicky está haciendo ya un postgrado en sociología en la Universidad Nacional y busca trabajo como socióloga. Vicky cree que gracias a todos sus estudios tendrá la oportunidad de conseguir buenos trabajos en investigación, que es lo que le gusta, pero tiene muchas angustias al respecto, ya que no encuentra oportunidades claras para los sociólogos. Hay compañeros que complementan la carrera con otros estudios como economía o ciencia política. Ella ha conseguido trabajo a partir del teatro y sus contactos en ese medio social en proyectos culturales, y aún no ha tenido plenamente la posibilidad de desempeñarse como socióloga:

Sí me siento como muy asustada. No sé cómo va a ser el futuro laboral. Eso sí me preocupa mucho. He intentado hablar con gente y abrir puertas, pero nada. [...] Me preocupa es eso, qué voy a hacer después. Igual, quiero conseguir trabajo, pero no cualquier trabajo. Creo que si uno estudia, tiene que ser... Yo he hecho correcciones de libros, y eso siempre sale. Pero el trabajo como socióloga, ¿dónde? Porque mucha gente pregunta “¿pero para qué sirve un sociólogo? Justamente por eso (Vicky).

Seguir estudiando...

Felipe, Luis, Amelia y Paula tienen el firme propósito de continuar estudiando, de profundizar en su formación como

sociólogos, y tienen posibilidades relativas de lograrlo en el corto plazo. Felipe es el más optimista, y tiene motivos, no sólo por su desempeño académico, sino por el apoyo de sus padres:

Ahora ya he cambiado el pensamiento con el que hice toda mi carrera, o sea, uno tiene que trascender. En la medida en que uno piense más, sea más ambicioso, pues la estabilidad económica va por añadidura, y desde que uno haga las cosas bien y desde que uno se sienta contento y tranquilo haciendo lo que hace, las otras cosas van por añadidura. Pues a mí me preguntan mucho "bueno, ¿y usted qué va a hacer?" Yo pienso que yo voy bien, pues no me preocupo mucho como se preocupan mis amigos del barrio, que ya también están saliendo de la universidad y buscando trabajo y dicen "no, esta vaina está difícil, yo como que me voy a los Estados Unidos a lavar baños". No, yo no quiero hacer eso (Felipe).

Luis afirma que "no sabe si hay vida después del pregrado", haciendo alusión a la pregunta con la que él y otros compañeros animaron discusiones con los estudiantes del departamento. Su plan es seguir estudiando, hacer un postgrado, de ser posible, en el exterior. Quiere ampliar sus oportunidades, como lo hacen sus amigos egresados de universidades privadas, y para ello está dispuesto a recurrir al patrimonio que le dejó su padre.

Paula quiere perseverar y calificarse como socióloga, trabajar en investigación y hacer un postgrado en el exterior. A pesar de esto, Paula piensa que en la vida uno puede terminar haciendo cosas muy distintas a las que estudió, pero por el momento no quiere perder el rumbo de ser una socióloga profesional:

Con respecto a lo laboral pienso que es como de oportunidades. Yo veo gente que ha estudiado una cosa y termina haciendo otra totalmente distinta, entonces yo pienso "pues vamos a ver que me depara la vida". No sé, igual yo hago muchas cosas. Yo hago artesanías, yo sé coser. No sé, como que me podría dedicar a otras cosas, pero no me gustaría. Por ejemplo, hace poquito me propusieron que me fuera a un concurso de diseñadores jóvenes, de diseñadores de moda. Yo dije no: muy bonito, muy chévere, a mí me gusta hacer mi ropa, pero para mí, y además yo pienso que a veces ese tipo de cosas le determinan la vida a uno, y yo digo "yo habiendo estudiado sociología ¿qué tal dedicarme al

diseño de modas?” [...] Pero si pienso mucho eso, que hay cosas que le determinan a uno a veces la vida y que hay que saber cogerlas con cuidado (Paula).

Durante los primeros semestres de sociología, Diego estaba impresionado y contento; le fue muy bien y todo le gustaba. Traía cierta “sobradez” por su experiencia académica previa y su capacidad de lectura. Diego se dedicó a leer y a explorar mucho más allá de lo que le exigían los profesores. Diego descubrió que la sociología también sirve para el manejo de información y el procesamiento de datos a un nivel más amplio y que él mismo ha desarrollado aptitudes en ese sentido en sus búsquedas bibliográficas y en Internet:

Uno empieza a descubrir aptitudes. Tal vez ese esfuerzo de lectura fue bueno, porque uno logra deducir y mirar. Es algo que yo vi con sociología, pero que no sólo sirve para la sociología, sino para búsqueda de datos, de información de todo tipo. Es ver regularidades. Yo veo regularidades en cualquier parte. Uno se para y no puede evitarlo. Entonces yo digo “¿qué es lo que falta?” Hacerle caer en cuenta a la gente, y ahí si uno se está peleando una cosa presente del mercado, acerca de mostrarle que esto sirve (Diego).

A pesar de todo el potencial innovador que le ve a la sociología, Diego no ve claro el horizonte laboral. Le preocupa cada vez más el hacer algo aplicado, pero quiere también seguir estudiando y escribir literatura:

Yo quisiera tener el dinero para sentarme a escribir mucho, no sólo encerrarme 15 días, sino llegar a decir “tengo alguna que otra publicación, vamos a estar dos años, tres años viviendo de eso”. No más, o sea, sentarme a escribir, [...] estar todo el tiempo tal vez dependiendo de eso, de escribir, ensayos, artículos, cuentos, que sé yo, participar en convocatorias y ver qué tan bien le puede ir a uno (Diego).

LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA CARRERA

Para la mayoría de las y los estudiantes entrevistados en sociología, el mundo universitario significó una transformación en el tipo de relaciones de género que conocían. Esto

ocurrió bien sea porque pasaron de un colegio femenino o masculino a un universo mixto y en apariencia “sexualmente liberado” (porque provenían de un medio social popular con una marcada separación de roles entre los sexos) o porque el contacto con los debates feministas dentro y fuera de las aulas los obligó a una mayor reflexión sobre estos temas. Los cambios en las relaciones de género tuvieron que ver con tres grandes temas: la percepción de las capacidades académicas o de liderazgo de mujeres y hombres, la sexualidad y la igualdad y las reivindicaciones feministas en general.

DESIGUALDAD EN EL LIDERAZGO

En el primer aspecto las y los estudiantes observaron una desigualdad en el liderazgo: las mujeres participan menos en clase y en los debates académicos o políticos: “el debate rara vez era femenino, era masculino”, nos dice Gabriela, “rara vez las compañeras nos poníamos a hablar de eso”.

De acuerdo con la percepción de Jenny, los hombres hablaban más en la carrera. Ella piensa que los hombres tienen más capacidad analítica que las mujeres, o al menos que ella. Por eso, para salir adelante en la carrera, se hizo “a la sombra” de unos hombres. Jenny dice que el contacto con los hombres fue difícil al comienzo. Antes pensaba que era desventajoso ser mujer, pero después se dio cuenta de que había mujeres muy capaces entre sus compañeras. Vicky piensa que los hombres participan más, que son menos inhibidos:

Sí es muy notable que los que más participan siempre son hombres y los mejores promedios son los de los hombres. Yo venía con dos mujeres y cinco hombres. Además, sí creo que hay una inhibición al hablar en público. Por ejemplo, ellos tienen más facilidad. Uno como que tiembla más y se sonroja. Eso frente a la seguridad de argumentar algo, porque en lo escrito uno puede igualarlos, pero en otras cosas creo que sí se dificulta (Vicky).

Algunos varones se relacionaron sólo con otros varones, ya que no encontraron la misma disposición hacia el debate teórico o político entre las mujeres. Para Álvaro, la amistad cercana fue con hombres. Considera que las mujeres forman unas especies de guetos. En su promoción había como

cuatro grupos. Carlos afirma que no ha encontrado entre sus compañeras el tipo de discusión académica que le gusta y que sí encuentra con sus colegas hombres:

Yo noto, profesora, que los estudiantes tenemos más pasión por la carrera. [...] Esos requisitos los he encontrado más en hombres que en mujeres. Yo disfruto mucho hablar de textos que he leído, cosas que no encuentro en las mujeres, y créame que lo he buscado mucho, una y otra vez, pero en realidad no he encontrado una mujer que —no en el sentido sentimental, por supuesto—, una mujer con la que yo pueda conversar de cosas que a mí me gustan. Ese tipo de discusión sí lo encontré en hombres (Carlos).

A Federico los asuntos de género le plantean muchas preguntas, tanto en su casa como en el ámbito académico y político. Él, por ejemplo, lidera un grupo de estudio autónomo hace cuatro años y es el único hombre:

Personalmente, no. En lo político sí tiendo más a admirar a las mujeres que sean activistas (depende del tipo de activistas que sean). Comparto la idea de que las mujeres son más oprimidas que los hombres, por ser mujeres. La única idea, la única reflexión que he hecho continuamente —bueno, no es reflexión, es una percepción— es que evidentemente el liderazgo en los escenarios académicos y políticos es principalmente masculino. Por mí mismo también lo digo. En mi grupo de estudio yo soy el único hombre y tengo cierto liderazgo. Eso no es tan bueno. [...] Ésa es la observación que yo he venido haciendo (Federico).

ENCUENTROS CON LOS FEMINISMOS Y LAS FEMINISTAS

Algunos muchachos, como Luis y Felipe —el primero provenía de un colegio masculino religioso, el segundo de un colegio mixto público— descubrieron con algunos choques las reivindicaciones de sus compañeras feministas:

Por venir de un estrato popular, aunque no fue chocante, sí fue diferente, porque la visión de la mujer que yo tenía en el bachillerato era primordialmente de una persona que podía tener ciertos elementos conceptuales propios. Pero también es cierto que todas las mujeres en el bachillerato piensan más en el colorate y en cosas de ésas. Por lo menos a mí me tocó vivir esa ex-

perencia, porque yo vivía al lado de un colegio mixto, y si veo a mis amigas, muy pocas tuvieron la oportunidad de entrar a la universidad o ya son madres. [...] Aquí el escenario era más divergente. Yo creo que más allá de las diferencias de género (que uno puede percibir) se ven como diferencias de clase. [...] Uno choca con un rol de mujer diferente, choca con una visión de mujer mucho más crítica, mucho más inconforme, mucho más liberada sexualmente, con todos los pros y los contras que eso tiene (Luis).

Para Felipe, la experiencia con mujeres fue un elemento importante, ya que venía de un colegio masculino. Para él fue muy positivo conocer “el mundo de las mujeres” en la universidad:

Yo sí veo que los profesores tienen cierta predisposición a tratar a los hombres (más los profesores antiguos), como a crear “discípulos”, pero hombres, como “elegidos”, como los “intelectuales”. A mí no me gusta mucho ese ambiente. A mí las mujeres me enseñaron mucho. Aprendí o empecé a conocer el mundo de las mujeres en la universidad. [...] Yo me la pasaba en el grupo de mujeres, y fue muy lindo, pues ve cosas que uno ni se imagina (la sensibilidad, cómo piensan, qué piensan de la vida). [...] A mí los hombres de sociología me “maman”, mis compañeros, porque es que si no son los políticos cansones, son los académicos que se la pasan comiendo libro o el típico toma trago, que pasa una pelada y de una le va soltando un piropo. Yo como que no. Nunca me hallé ahí con la gente de sociología, con los hombres, y sólo tengo un amigo en sociología (Felipe).

Diego también experimentó algo parecido: fue descubriendo con el tiempo mayores afinidades con las mujeres:

Uno descubre que con mujeres de la misma generación uno tiene afinidades en tantas cosas que es muy fácil sentarse a hablar, y uno se ríe y termina diciendo que la pasa mejor a veces con ellas que con sus amigos. Me he dado cuenta de que el asunto es porque uno encuentra que algunos hombres son muy reacios a hablar, a hablar con mujeres. Entonces uno dice “¡pero si yo tengo una hermana!” A mi hermana le contaba todo, y ella me contaba todo a mí. Entonces a uno se le hace tan normal, que es raro (Diego).

Parte de las búsquedas de las mujeres tienen que ver con su independencia con respecto a la casa, y el trabajo y las

relaciones de pareja estables con compañeros son unas de las vías más importantes para conseguirla. Algunas mujeres vivieron las relaciones de género sin percibir mayores diferencias. Es el caso de Paula y Amelia, que pertenecen al grupo de reproducción social y durante la carrera tuvieron grupos mixtos de amigos muy unidos. La familiaridad con una cierta igualdad sexual se relaciona probablemente con su clase social, a pesar de que Amelia viene de un colegio femenino religioso, mientras que Paula estudió en un colegio mixto bastante “relajado”. Lina es tal vez la que más cercanía tuvo con búsquedas feministas. Para ella, afirmar su identidad como mujer ha sido un aspecto importante de su paso por la universidad. Significó tomar distancia de los modelos familiares y también de otros aparentemente “liberados”. Lina cree que la mujer universitaria no es tan “igual” al hombre como a veces se piensa:

Veamos la condición de la mujer universitaria. Nosotras podemos hacer lo que queramos con nuestros cuerpos, pero en cierta forma nuestros cuerpos están enajenados. [...] Ya no es la prohibición la que nos enajena de nuestro propio cuerpo, sino que es el consumismo. [...] Yo me siento orgullosa de ser mujer. [...] Yo voy en la mitad de esos dos extremos, del libertinaje y del estar en la vida tradicional de la mujer boyacense. [...] Yo voy en la mitad, porque yo respeto mi cuerpo, no me gusta la promiscuidad ni nada de eso. Yo sé que lo podría hacer, pero no me gusta, no me siento bien y no sueño con esa vida (Lina).

REFLEXIONES FINALES

La experiencia de las y los jóvenes entrevistados en esta esquiua disciplina confirma muchas de las apreciaciones que hicieran Bourdieu y Passeron en *Les Héritiers*. Como en Francia, la sociología en la Universidad Nacional de Colombia es una carrera a la que accede una buena proporción de jóvenes con relativamente poco capital cultural y escolar, y en esa medida encuentran dificultades para manejar los códigos y las prácticas dominantes de la disciplina (como la abundante lectura teórica, la escritura de ensayos, la elaboración de reseñas o el debate argumentado). Sin embargo, si en Francia la sociología goza de un prestigio asegurado por figuras públicas de renombre que escriben en diarios y

revistas, intervienen en los grandes medios de comunicación o publican numerosos libros de difusión masiva, esto no ocurre en Colombia, donde los intelectuales reconocidos más allá de sus propios círculos son escasos y rara vez son sociólogos/as o se presentan como tales. De este modo, las palabras “sociología” y “sociólogo” siguen siendo un misterio para la mayoría de la población, misterio que va siendo develado pacientemente por nuestras/os entrevistadas/os a lo largo de sus estudios.

Al igual que en Francia, sólo unos pocos estudiantes, en su mayoría hombres dotados de mayor bagaje cultural y social, participan en el “simulacro de intelectuales” que propicia la carrera y hacen abstracción de su futuro laboral. Pero en Colombia el olvido es temporal, pues aun las y los estudiantes más intelectuales y con mayor respaldo socioeconómico experimentan angustias frente al carácter incierto de su futuro después del grado.

La adopción de una definición de la disciplina y la construcción de una identidad profesional resultan ser tareas complejas, intensas y dolorosas para la mayoría de las y los estudiantes, que las enfrentan en forma solitaria, en pareja o en pequeños grupos. Varios factores condicionan esas dificultades. Por una parte, la ausencia de referencias claras y concretas sobre lo que significa el ejercicio profesional de la sociología (sólo unos pocos, al final de la carrera, tienen la posibilidad de participar en procesos de investigación o consultoría).

La investigación, que aparece en casi todos los relatos como el ideal práctico más valorado para la socióloga o el sociólogo, es un conjunto de ideas abstractas para la mayoría. Esta exaltación de la investigación es sin duda efecto de los valores dominantes en el departamento, la facultad y la universidad, pero existe un desfase entre la retórica en torno a la investigación, por una parte, y el lugar que ésta ocupa en el plan de estudios, las condiciones reales de la investigación social en la universidad y fuera de ésta y, sobre todo, las probabilidades efectivas de que las y los egresados de sociología encuentren empleo como investigadoras/es, por otra parte.

Como lo expresa Álvaro, ser investigador es un “sueño”, pero ¿es un sueño realizable? Un número creciente de estu-

diantes sabe que necesita prolongar al máximo sus estudios después del grado —ojalá mediante doctorados en el exterior— para tener probabilidades de alcanzar ese sueño, pero esa posibilidad está fuera del alcance de la mayoría.

El mercado laboral para las y los sociólogos en Colombia no ha sido estudiado de manera sistemática. Hay indicios de una gran diversidad de ocupaciones, como la participación en ONG, la consultoría, el empleo en puestos de diverso nivel jerárquico en las áreas sociales del Estado a nivel local o nacional, la enseñanza en educación básica y superior y la política profesional. Pero no sabemos cómo se distribuyen estas opciones, cómo se relacionan con el nivel de estudios alcanzado, con el establecimiento en donde obtuvieron el título, con el origen social o regional, con el sexo o la atribución étnico-racial, etc.

Si no podemos decir, como en el caso de ingeniería de sistemas, que la definición dominante de la sociología sea claramente masculina, sí resulta evidente, en cambio, que las diferentes definiciones en juego están atravesadas por jerarquías que no son ajenas al género. La oposición entre una sociología “teórica” y científica y una sociología “práctica” y aplicada se inscribe dentro de dicotomías cuya construcción histórica nos recuerdan las sociólogas norteamericanas Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley. La teoría, el “elevado” pensamiento abstracto, ha sido construido como masculino en la historia de la filosofía occidental. La obra de Le Doeuff contiene un análisis detallado de este proceso y de cómo las mujeres fueron “aceptadas” en la periferia de la comunidad de filósofos siempre y cuando se limitaran a ser discípulas de ilustres varones, pero no pretendieran ocupar su lugar.

La división sexual de los procesos de conocimiento en Occidente, socialmente construida, coloca del lado de lo masculino la invención, la creación, la producción de conocimiento, y del femenino, su reproducción. Es bueno aclarar que la división jerarquizada del conocimiento no sólo tiene una dimensión de género, sino que está marcada igualmente por la separación entre el trabajo intelectual y el manual (la división entre teoría y práctica es también una división de clase). ¿Cómo opera esto en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional? ¿Qué experiencia escolar y fa-

miliar traen las y los estudiantes al respecto? Nuestras/os entrevistadas/os parecen reconocer⁶ en buena medida esta división sexual y clasista del trabajo intelectual. Tenemos varios indicios: algunos varones, mejor provistos de capital social y cultural, buscaron la compañía de sus compañeros del mismo sexo para sostener debates teóricos y políticos que a su juicio no podían tener con las mujeres; mujeres y hombres afirmaron que el liderazgo en el debate dentro y fuera de la clase era masculino; las mujeres se orientaron más que los hombres hacia la pasantía como opción de grado, en lugar de la monografía, e imaginan en mayor proporción que éstos su futuro laboral en trabajos de intervención social. Algo similar ocurre con los varones menos provistos de capital social y cultural.

Dos modelos no necesariamente antagónicos de la sociología se disputan la posición de mayor prestigio: la sociología teórica o científica y la sociología políticamente comprometida. Los dos modelos llevan un sello masculino: la comunidad de los científicos y la comunidad de los políticos han sido históricamente masculinas. Podemos decir, igualmente en términos de Bourdieu, que el campo político y el campo científico se constituyeron bajo hegemonía masculina, que las mujeres lograron difícilmente su acceso a éstos, y una vez adentro, en proporciones numéricas minoritarias, se convirtieron en “recién llegadas”, en pretendientes en lucha por el reconocimiento de su legitimidad y autoridad.

Los relatos de las y los estudiantes muestran cómo algunas jóvenes se ubican en una posición periférica, excluyen la idea de convertirse en académicas o intelectuales y prefieren pensarse por fuera de estos campos, en la acción comunitaria, menos prestigiosa y competitiva. Señalé anteriormente cómo las/os profesoras/es jugamos un papel importante en la construcción de la identidad profesional de nuestras/os estudiantes, en la medida en que para la mayoría somos los únicos ejemplos de sociólogos/os “de carne y hueso” que conocen. Aunque hay estudiantes que buscan sus modelos entre los “grandes autores” de la socio-

⁶ En el sentido de Bourdieu: reconocer como forma de dominación simbólica, que otorga legitimidad a una creencia, reconociéndola y desconociendo la arbitrariedad o relación de poder que la sustenta.

logía, aun en esos casos sus profesoras y profesores somos una referencia obligada —positiva o negativa— y encarnamos diversas alternativas.

Las mujeres parecemos gozar de un reconocimiento como “maestras”, es decir, como buenas docentes, cosa que no está mal, pero no cuestiona necesariamente las jerarquías del prestigio intelectual y académico que ubican en posición dominante al sociólogo “científico” y al sociólogo políticamente comprometido. Habría que saber cómo nos ubicamos en relación con esos modelos en la percepción de las/os estudiantes.

El sistema de jerarquías y distribución de beneficios simbólicos dentro del departamento coloca a estudiantes y profesoras/es en posiciones ambivalentes y paradójicas. Como lo señalan las/los entrevistadas/os de distinta procedencia social y escolar, la presencia de una fuerte dosis de teoría es un factor de prestigio para la carrera que permite distinguirla de profesiones menos “prestigiosas” —más prácticas y femeninas— como trabajo social. La trampa es que la reverencia por la teoría, compartida forzosamente aun por las y los estudiantes menos favorecidos, se presenta como un obstáculo para implementar pedagogías que ayuden a las y los estudiantes con menor capital cultural a apropiarse de la jerga, de los conceptos y de las herramientas de la sociología. Las y los profesores, a su vez, se ven ante la disyuntiva de responder a las expectativas de las y los estudiantes intelectualmente más sobresalientes, que rechazan una enseñanza demasiado “escolar”, y las de las/os estudiantes mayoritarios, que tienen dificultades básicas para aprehender los códigos de la disciplina. De alguna manera, la laxitud de la que se quejan varios estudiantes es la forma como algunas/os profesores enfrentan este dilema.

Resulta interesante traer de nuevo a colación la referencia al caso francés. Boyer y Coridian (2002) realizaron una comparación sobre las estrategias pedagógicas de los/as profesores/as universitarios/as de historia y sociología para responder a sus “nuevos públicos”. La pregunta sobre cómo enseñar sociología hoy a estudiantes poco adaptados a las exigencias de los estudios universitarios y poco motivados para una disciplina que además no les ofrece perspectivas profesionales claras no es ajena a las que plantean

la enseñanza de sociología en Colombia hoy. Las respuestas no son fáciles. Boyer y Coridian indican diferencias importantes entre historia y sociología que hacen más fácil la tarea de los historiadores. En primer lugar, su público no es tan heterogéneo y disperso como el de la sociología, puesto que la presencia de lazos más fuertes entre la enseñanza secundaria y la superior contribuye a crear una homogeneidad de la formación y una estabilidad en su definición. El primer ciclo en las dos disciplinas es muy desigual y muestra que la sociología es una disciplina “refugio” y “de paso” para ingresar a los estudios superiores, mucho más que la historia. En segundo lugar, la enseñanza de la sociología presenta una gran diversidad: puede partir de los padres fundadores o empezar por los métodos de investigación o por los problemas sociales. El polimorfismo teórico y metodológico de la sociología favorece la dispersión de las modalidades de iniciación, mientras que en historia los cursos del primer ciclo se funden en el molde de una periodización institucionalizada a partir de una aproximación centrada en la cronología.

Para completar las dificultades anteriores, quiero mencionar otro de los “mandatos” que la formación sociológica de la Universidad Nacional —inspirada en los preceptos de algunos padres fundadores o más contemporáneos⁷— plantea a las y los estudiantes: el deber de ser críticos, de ver más allá de las evidencias, hecho que puede ser entendido como requisito estrictamente profesional de rigor científico, pero también como regla de vida. Esto cae en terreno abonado entre muchos estudiantes en búsqueda de ideales de vida singulares, de una vocación que les exija una iniciación, de una profunda transformación de sí —como lo defiende el profesor Uricoechea— y de distinción frente al común de los mortales. A Diego, por ejemplo, lo entusiasma esta característica de la sociología:

Había un artículo de una canadiense que decía: “¿Usted se hace llamar sociólogo y todavía no ha sido arrestado?” [...] Cuando yo lo vi, me pegó mucho el cuento de que el sociólogo tiene que

⁷ Los de las “madres” fundadoras son totalmente desconocidos, como vimos.

ser crítico consigo mismo y con los demás, y a veces uno se gana problemas. [...] Uno busca que las personas se cuestionen, y hay gente que se molesta (Diego).

A otros les genera sentimientos encontrados de fascinación y duda, como en el caso de Luis, que afirma que la sociología extermina cualquier sueño familiar, o como en el caso de Antonio, que teme no poder tomar decisiones sobre su vida, paralizado por la extremada reflexividad y lucidez sociológicas.

Las mujeres parecen asumirlo sin tanta trascendencia. A Paola le parece posible vivir bien de la sociología y mantener una actitud crítica. A Ana le parece que las y los sociólogos simplemente tienen una opinión más formada que la mayoría de la gente. Esto hace pensar en las observaciones de Bourdieu sobre la lucidez de *outsiders* de la mayoría de las mujeres y de los hombres menos integrados en el “juego serio” de la sociología por diversas razones. Estas mujeres y estos hombres conservan una distancia —posible o forzada por su posición dominada— frente a juegos y competencias que los hombres toman muy a pecho (no “creen” en ellos tanto como los varones que sí lo hacen). Por eso, tal vez jóvenes de origen popular como Miguel piensan que la sociología es una profesión como otras y mujeres como Catalina o Paula pueden imaginarse trabajando en algo distinto a la sociología sin angustiarse mucho.

TERCERA PARTE
JUVENTUD Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL

Capítulo I

PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS SOBRE LA JUVENTUD

LA JUVENTUD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Años después de que los/as estudiantes universitarios/as llamaran la atención como actores políticos centrales en los movimientos sociales (primero en la década de los veinte y luego durante las décadas de los sesenta y los setenta), los/as jóvenes volvieron a ser visibles en América Latina en los años ochenta, desde perspectivas que oponen claramente imágenes positivas y negativas de las y los jóvenes de distinto origen social. Por una parte, apareció la imagen amenazante de las bandas y pandillas juveniles en los barrios marginales de las grandes ciudades: chavos, cholos y punks en México; maras en Guatemala y El Salvador; sicarios, bandas y parches en Colombia; landros en Venezuela o favelados en Brasil (Reguillo, 2000). Los jóvenes surgieron como un problema social y fueron percibidos como los causantes directos de la violencia en las ciudades. Por otra parte, estaba la juventud dorada, que encarnó los nuevos ideales de belleza y consumo y constituyó uno de los principales objetivos de las nuevas industrias culturales y de las tecnologías de la recreación.

Desde hace años las ciencias sociales mostraron el carácter histórico y socialmente construido de la categoría juven-

tud, es decir, la vieron como una etapa particular del desarrollo individual, moldeada por el conjunto de instituciones y normas que organizan el tránsito de la infancia a la edad adulta. Estas instituciones varían en las distintas sociedades y en el interior de una misma sociedad, de acuerdo con la clase social, el sexo, la pertenencia étnica y racial, etc. Margulis y Urresti (1998) propusieron algunos conceptos para abordar la condición de juventud desde la perspectiva sociocultural (que comparto), según la cual los jóvenes no constituyen una categoría homogénea ni un grupo social con intereses comunes. Las formas de inserción de los jóvenes en la estructura social estarían marcadas por grandes diferencias y desigualdades y su visión del mundo y sus esquemas de percepción también serían diversos.

El primer concepto que Margulis y Urresti retoman es el de "moratoria". Históricamente, en Occidente la idea de juventud como etapa de la vida surgió en los siglos XVIII y XIX y se refirió inicialmente a un grupo social restringido que accedía a una nueva etapa de transición entre la madurez biológica y la madurez social. Esta moratoria representaba un privilegio que permitía a algunos jóvenes consagrarse a los estudios y postergar el desempeño de roles adultos.

La juventud que conocemos actualmente es un invento de la postguerra: en los países europeos y en Norteamérica el crecimiento económico, el pleno empleo y el aumento de la esperanza de vida permitieron ampliar la cobertura escolar, retener a un número creciente de jóvenes en el sistema educativo y otorgarles un nuevo estatus como sujetos de derecho y de consumo. El sistema escolar se convirtió en la principal institución reguladora de la inserción de los jóvenes en la estructura social y, por lo tanto, de la forma que toma el relevo generacional.

Con la modernidad, esta moratoria se extendió a las capas medias, a medida que se expandía la escolaridad. La duración del tránsito entre la madurez biológica y la madurez social variaba en las distintas clases sociales. Ahora la juventud se define como un período en el cual las responsabilidades económicas y familiares son aplazadas, posibilidad que no está al alcance de todos los grupos sociales. Pero la condición juvenil, basada en esta moratoria, define un modelo de juventud puesto en escena con profusión por

los medios de comunicación: la juventud deportista, bella, alegre, a la moda, que vive experiencias amorosas intensas. En contraste con ésta, la realidad de una proporción importante de las y los jóvenes latinoamericanos se presenta como llena de tiempo libre, pero sin posibilidades de dedicarlo al disfrute del presente; es un tiempo marcado por la angustia del desempleo y, la mayoría de las veces, por la falta de ingresos. Entre tanto, son numerosos las y los jóvenes, particularmente de clase media, que si bien adelantan estudios universitarios, no pueden vivir la moratoria de manera tan libre y liviana, en la medida en que ya no está garantizada como antes su inserción en el mundo adulto. Para ellos, la prolongación de los estudios significa ante todo un aplazamiento de las incertidumbres.

La “generación” es otra dimensión importante para entender la condición juvenil. La idea de generación se refiere al momento histórico durante el que una cohorte se incorpora a la sociedad, hecho que determina sus formas de socialización, códigos culturales, contexto político, tecnológico y artístico. La juventud es sólo una etapa en la vida de una generación, ya que la adscripción generacional persevera a lo largo de la vida, al definir solidaridades culturales y afectivas intergeneracionales.

Ser joven es pertenecer a una generación más reciente, disponer de un mayor capital temporal (tener muchos años de vida por delante) y estar separado de la enfermedad, la vejez y la muerte por las generaciones precedentes. El capital temporal permite distinguir a los jóvenes de los no jóvenes en todas las clases sociales, aun si entre éstas el desgaste físico es desigual. La juventud es igualmente una posición cronológica, una experiencia temporal caracterizada por su “liviandad”, su falta de profundidad y la escasa memoria acumulada. Esto incide en modos distintos de descifrar la actualidad y de vivir la contemporaneidad.

La juventud como etapa de la vida socialmente codificada debe distinguirse del proceso de “juvenilización” como culto y fetichización de “lo joven” (identificado con el modelo dominante de “joven legítimo”). Este culto de la juventud se da en un espacio mediado por la publicidad y la industria del tiempo libre. El joven-tipo, mito construido por la publicidad, obedece a un patrón estético de clase domi-

nante fácil de identificar. Este producto que aparece siempre sonriente, impecable, triunfador y seguro de sí mismo es además predominantemente masculino:

Ese joven del espejismo no experimenta las angustias de la inseguridad, goza la dinámica propia de su edad sin los sufrimientos que conlleva, transita la vida en estado de seducción sin vacilaciones ni incertidumbre alguna. El joven que toma cervezas en un marco de sonrisas propiciadoras, que aborda aviones, practica deportes y está siempre acompañado por bellas muchachas, ese joven ganador que ante nada se detiene pero respeta, es el estereotipo privilegiado por los estilemas publicitarios, una construcción equilibrada en la que aparece vigoroso, proteico, deseable, natural, ahistórico, espontáneo (Margulis, 1998: 17).

El joven-tipo también representa el heredero deseado de las clases dominantes. Esta construcción imaginaria es un instrumento de adoctrinamiento, un modelo normativo y de control social. El heredero actual no es tradicionalista, sino que pretende encarnar el futuro: es modernizador, pragmático, emprendedor, manipulador, “una mezcla invencible que lleva inscriptos los emblemas del neoliberalismo triunfante” (Margulis, 1998: 18).

Martin-Barbero (1998) enfatiza la idea de que vivimos un cambio de época y señala la necesidad de criticar los enfoques “adultocéntricos” que impiden descifrar las prácticas, los discursos y las expresiones estéticas de las y los jóvenes:

Lo que hay de nuevo en la juventud de hoy, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura (Martin-Barbero, 1998: 29).

Las representaciones y prácticas juveniles deben ser entendidas como metáforas del cambio social, esto es, hay que descubrir en ellas las nuevas concepciones de la política, de lo social y de la cultura en general. En suma, los jóvenes serían la expresión condensada de profundas mutaciones sociales. Esta idea ha sido alimentada por la relectura por parte de estudiosos latinoamericanos del libro de Margaret

Mead, *Cultura y compromiso*, en el que la autora plantea algunas hipótesis sobre la reproducción sociocultural, distinguiendo tres tipos de culturas. Mead identifica las culturas posfigurativas como aquellas en las que los niños aprenden de sus mayores. En este tipo de cultura el presente y el futuro están anclados en el pasado, es decir, son culturas tradicionales. En las culturas cofigurativas niños y adultos aprenden también de sus pares y el futuro está anclado en el presente: es la modernidad avanzada. Finalmente, en las culturas prefigurativas los adultos aprenden de los niños y los jóvenes adquieren una nueva autoridad al aprehender de manera prefigurativa un futuro desconocido.

La sociedad atraviesa un momento cultural en el que pasado y presente convergen en función de un futuro incierto en el que los jóvenes serían los actores mejor provistos para asumir el carácter irreversible de esos cambios. En la modernidad latinoamericana, híbrida y heterogénea, caracterizada por la multitemporalidad de los procesos sociales, las formas pre, post y cofigurativas pueden coexistir perfectamente. Para Martín-Barbero, las y los jóvenes hacen gala de una gran capacidad de adaptación a situaciones nuevas, a la experimentación desacralizante. Reguillo no enfatiza la resistencia de las y los jóvenes a la socialización, sino su velocidad, su capacidad de asimilar nuevos datos (el metabolismo acelerado) y de resistir a condiciones difíciles. Martín-Barbero acude a la figura del palimpsesto para dar cuenta de las actuales identidades juveniles en América Latina:

Utilizo la metáfora del palimpsesto para aproximarme a la comprensión de un tipo de identidad que desafía tanto nuestra percepción adulta como nuestros cuadros de racionalidad, y que se asemeja a ese texto en que un pasado borrado emerge, tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente. Es la identidad que se gesta en el doble movimiento des-historizador y des-territorializador que atraviesan las demarcaciones culturales (Martín-Barbero, 1998: 32).

Martín-Barbero distingue cuatro elementos en esas identidades: 1) la devaluación de la memoria, 2) la hegemonía del cuerpo, 3) la empatía tecnológica y 4) la contracultura política. La primera nos concierne a todos, pero es experimentada de manera particular por los y las jóvenes (es la

forma misma de su tiempo, es decir, un presente continuo (cada vez más efímero). La hegemonía del cuerpo se sitúa en la contradicción señalada por Bell entre la economía del cálculo, el ahorro y el rendimiento y la cultura del hedonismo, la experimentación y el desperdicio, propios del capitalismo. La empatía tecnológica tiene que ver con el surgimiento de una generación cuyos sujetos culturales se constituyen a partir de la conexión/desconexión con los aparatos, como lo muestran las investigaciones de Ramírez y Muñoz (1996). La plasticidad neuronal de los jóvenes les daría una enorme capacidad para absorber información a través de la televisión y los videojuegos, pues los y las jóvenes tienen una complicidad expresiva con esta cultura visual y tecnológica. Finalmente, la contracultura política se refiere a las acciones políticas de los y las jóvenes que desbordan los discursos y escenarios formales hacia la cultura (en este sentido, el *rock* en español es una de sus expresiones más interesantes). El video-clip, como condensador de múltiples discursos propios de la sociedad industrial avanzada (cine, publicidad, imagen digitalizada, música, coreografía, etc.) expresaría la ruptura espaciotemporal del momento actual. Las culturas juveniles parecen mejor adaptadas y más aptas para interpretar el mundo contemporáneo que los adultos socializados en el discurso lineal y continuo de la modernidad.

IDENTIDADES Y RESISTENCIAS CULTURALES: ¿JÓVENES ALTERNATIVOS VERSUS JÓVENES INTEGRADOS?

En un balance de las investigaciones sobre juventud en América Latina, Rosana Reguillo (2000) destaca que la mayoría de éstas han sido realizadas por organizaciones no gubernamentales y que son escasas las investigaciones académicas.

Durante la década de los ochenta, los estudios fueron en su mayoría descriptivos, etnográficos y centrados en la vida cotidiana y las prácticas culturales de los jóvenes marginales, pero mostrando poco interés por los jóvenes integrados. Estos últimos fueron estudiados desde perspectivas distintas a la problemática juvenil, desde el mercado de trabajo o la educación, con escaso intercambio entre estos dos tipos de aproximaciones. Los estudiosos de la juventud buscaban situarse en el territorio de los jóvenes sin esgrimir mayores

preocupaciones teóricas. Reguillo distingue estos dos tipos de estudios: los primeros corresponderían a una aproximación en términos de sujetos sin estructura, y los segundos, a un enfoque de estructura sin sujetos. Los jóvenes integrados son estudiados a partir de su inserción escolar, laboral y religiosa o desde la perspectiva de sus consumos culturales, mientras que las prácticas culturales de los jóvenes alternativos o disidentes fueron estudiadas profusamente a partir de su no integración en los esquemas dominantes. De acuerdo con Reguillo, este último enfoque presentaría una mayor consolidación que el primero, pues su eje de interés es el sujeto joven, sus características y sus especificidades. Sin embargo, la visión de los jóvenes en esta perspectiva estuvo dirigida a su carácter marginal o contestatario, con tendencia a confundir su situación de marginalidad, pobreza o exclusión con las representaciones profundas de los jóvenes y a establecer relaciones mecánicas entre prácticas y representaciones. Esto contribuyó a ocultar la reproducción de valores de la cultura tradicional, como el machismo o la aceptación de una realidad social opresiva anclada en la religiosidad popular. Hubo una toma de posición *a priori* sobre el contenido crítico y liberador de las culturas juveniles. Estos estudios privilegiaron el análisis de la vida cotidiana de los jóvenes en torno a tres grandes temas. Uno de ellos es el grupo juvenil y sus modos de entender y nombrar su constitución: en estos estudios la identidad era un factor central para entender las culturas juveniles y las formas de estar juntos. Un segundo tema es la relación con el otro, la alteridad en el proyecto identitario de los jóvenes, tomando la identidad como categoría relacional: “nosotros los jóvenes” puede oponerse a la autoridad, los viejos, el gobierno. En este sentido, se estudiaron las representaciones de los jóvenes y su visión del orden social. El tercer tema se refirió a las formas de acción de los jóvenes, los proyectos y las diferentes prácticas juveniles, buscando superar los enfoques clásicos sobre participación política para incluir los modos efímeros y cambiantes de esta participación.

Después de la Segunda Guerra Mundial surgió la industria cultural, que ofreció por primera vez bienes exclusivos para los jóvenes. La industria de la música fue la más espectacular.

De acuerdo con Maffessoli (1990), las industrias culturales manejan una concepción activa de los jóvenes como sujetos, al contrario de instituciones como la escuela, el mercado de trabajo o el derecho, que los definen como actores pasivos. La posibilidad de acceder al nuevo mercado de las industrias culturales estimula el reconocimiento de marcas de identidad juvenil que rápidamente se internacionalizan. Habría, por lo tanto, una brecha y tensiones entre, por una parte, la tendencia de las instituciones sociales (escuela, gobierno o partidos políticos) y de sus discursos a cerrar el espectro de posibilidades de la categoría jóvenes y a fijar los límites de la acción del sujeto dentro de una normatividad rígida, y, por otra parte, las industrias culturales que tienden a abrir y desregular el espacio de inclusión de la diversidad estética y ética juveniles.

Reguillo afirma que la dimensión cultural adquiere preeminencia subordinando a las otras dimensiones de las identidades juveniles. Sería en el consumo y en la expresión cultural donde los/as jóvenes adquirirían sus especificidades y desplegarían su visibilidad. El acceso (desigual) en tiempo real a informaciones, discursos y productos culturales provenientes de todo el planeta volverían más complejo el panorama social de las/os jóvenes. La confrontación con representaciones que pueden entrar en contradicción con los valores locales los obliga a reajustar constantemente la relación entre su experiencia inmediata y ciertos discursos. En este sentido, las culturas juveniles constituyen territorios marcados por formas de inscripción identitaria muy variadas, pero con una constante: el grupo de pares, que funciona sobre la base de una comunicación cara a cara y que constituye un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traducen en acciones.

Una de las paradojas de la vida contemporánea señaladas por Reguillo es que si bien los procesos de secularización avanzan y erosionan los viejos discursos sobre el cuerpo y la sexualidad, los dispositivos de vigilancia y control de los cuerpos aumentan. Los territorios juveniles son estigmatizados por los discursos normativos: el *rock*, en particular, es asociado con prácticas "pecadoras" de las que habría que proteger a los jóvenes inocentes y vulnerables. Persiste y se refuerza el discurso que asume que los cuerpos "nor-

males” son los que expresan una heterosexualidad controlada e hiperconsciente. Las y los jóvenes estigmatizados por estos discursos han mostrado la capacidad de resistir convirtiendo el estigma en emblema y realizando una inversión lúdica y dramática de los valores dominantes. Los/as jóvenes se apropian, negocian y resignifican estos imaginarios de múltiples formas: por ejemplo, buscan ser reconocidos y reconocidas “mostrándose”, desplegando su identidad en un contexto homogeneizante y de déficit simbólico que tiende a suprimir los ritos de paso e iniciación.

Durante los años ochenta, el barrio y el grupo de pares fueron los territorios en los que se construía la identidad colectiva de los jóvenes de sectores populares. En contraste, para los jóvenes de clase media, este periodo representó una “década perdida” marcada por un cierto nihilismo. Era la época en que las bandas juveniles agrupaban a jóvenes entre los 13 y los 28 años en torno a la supervivencia cotidiana. Eran jóvenes desescolarizados, sin empleo, hijos de obreros y de asalariados empobrecidos.

En los años noventa, las inscripciones identitarias se desplazaron, abandonaron el referente territorial y generaron identificaciones nuevas y móviles. La única constante parece ser el desencanto cínico. Las nuevas “tribus urbanas” constituyeron una nueva sociabilidad que expresó dos tipos de oposición: al proceso de juvenilización y a las propuestas sociales y culturales ligadas a la imagen del joven legítimo. Las tribus operaron como enclaves defensivos hechos de lazos afectivos pasajeros, donde se construyeron caminos marginales y alternativos.

A finales de la década del ochenta y a lo largo de los noventa surgió un nuevo discurso comprensivo en torno a los jóvenes. Fue el discurso constructivista, relacional, que pretendía problematizar el sujeto de estudio y los instrumentos de conocimiento. Desde perspectivas interpretativo-hermenéuticas, estos discursos buscaron superar la oposición entre enfoques “exteriores” e “interiores”¹. Los jóvenes eran abordados como sujetos de discurso, con competencias para

¹ Rossana Reguillo se ubica a sí misma dentro de esta corriente, al igual que Jesús Martín-Barbero, Carlos Mario Perea, Mario Margulis y otros.

producir una visión del mundo y como agentes sociales capaces de apropiarse de objetos sociales, simbólicos y materiales. Este enfoque reconoció el papel activo de los sujetos, su capacidad para negociar con los sistemas y las instituciones y la ambivalencia en los modos de relacionarse con los esquemas dominantes.

En cuanto a los estudios sobre jóvenes "integrados", éstos son escasos y dispersos. En numerosas ocasiones el objeto de estudio no son los jóvenes, sino las instituciones o los espacios en los que se insertan. Los jóvenes son abordados como estudiantes, empleados, creyentes, etc. En este sentido, hay una brecha entre los estudios sobre las dos categorías de jóvenes. Reguillo subraya la necesidad de estudiar a los jóvenes de manera más compleja, superando la dicotomía integrados/no integrados y dando cuenta de las hibridaciones y continuidades entre los distintos espacios, prácticas y representaciones de los jóvenes, las ambivalencias entre tradición y modernidad, entre cambio y reproducción de valores.

Aunque la mayoría de los estudios sobre juventud parten del supuesto de que esta categoría social es una construcción social, variable y cambiante, el género como diferenciador social y cultural de la experiencia juvenil no ha ocupado un lugar importante en las investigaciones. Muchos de los estudios sobre bandas o culturas juveniles se refieren a fenómenos mayoritariamente masculinos (sin reconocerlos como tales) o ignoran las diferencias de género que se dan en su interior.

Reguillo señala la deuda pendiente de los estudios latinoamericanos sobre juventud con una perspectiva relacional de género e identifica tres dimensiones que considera importante abordar: 1) el discurso, es decir, las representaciones diferenciadas según el género; 2) el espacio, su uso y su percepción diferenciada, y 3) la interacción, las prácticas y la participación de hombres y mujeres en los campos pertinentes (política, consumo, religión y sexualidad).

La pregunta es si los jóvenes han sido capaces de hacer una crítica a los presupuestos tácitos de una biopolítica que logró naturalizar la superioridad y la dominación masculinas. En su trabajo sobre los grupos mexicanos anarcopunks, Reguillo observa algunas diferencias de género: señala que

las jóvenes son pocas pero se sienten mejor en estos grupos que en las otras bandas. Para estos anarcopunks, el patriarcado y la familia son instituciones opresivas que permiten que los hombres dominen a las mujeres y la Iglesia católica es un negocio y una institución igualmente opresiva y manipuladora. Su proyecto de sociedad enfatiza la libertad individual y la capacidad de cada uno de controlar su propia vida y propone una sociedad civil autoorganizada, sin partidos y federada. Los principios básicos que unieron a estos/as jóvenes en los años noventa fueron “ni principio de autoridad, ni patriarcado, ni capital, ni Iglesia, ni Estado” (Reguillo, 2000: 106).

APROXIMACIONES COLOMBIANAS

En Colombia, los estudios sobre juventud y adolescencia estuvieron marcados por tres énfasis en los últimos años: 1) la preocupación por sus prácticas sexuales y reproductivas, surgida de fenómenos como el aumento del embarazo y el aborto adolescente, la creciente precocidad de la iniciación sexual y las prácticas sexuales consideradas de riesgo; 2) el problema de la violencia y la delincuencia juvenil, en particular los fenómenos del sicariato y el pandillerismo y, finalmente, 3) las nuevas culturas, identidades y sensibilidades juveniles urbanas.

Dentro de los estudios sobre la juventud colombiana cabe mencionar la compilación de Cubides, Laverde y Valderrama (1998), que recoge investigaciones sobre el tema en Colombia y América Latina, con énfasis en los consumos culturales, las culturas barriales y musicales y las contraculturas políticas. En esta compilación se incluyen los temas de la violencia juvenil, la educación y la influencia de los medios de comunicación. En una revisión de la literatura sobre el tema, Carlos Mario Perea (2000) identificó 30 títulos que incluyen libros, artículos e informes de investigación escritos en la década de los noventa. De la década de los ochenta destaca la compilación *Juventud y política en Colombia* (1984) y el trabajo ya clásico de Rodrigo Parra sobre los adolescentes escolares, *Ausencia de futuro* (1985). Perea señala que una de las preocupaciones principales es el tema de las identidades juveniles, especialmente de aquellas que se

manifiestan a través de las pandillas. En estos trabajos, la visión criminalizante que predominaba es removida y replanteada por el interés de los investigadores en profundizar en las experiencias de estos jóvenes desde sus propios dramas y subjetividades. Otras aproximaciones a las identidades juveniles se adentran en el análisis de las búsquedas culturales, estéticas y expresivas de los jóvenes por medio de la música y los consumos culturales y en la problemática de los jóvenes comprometidos en proyectos comunitarios. La problemática de la juventud universitaria y el tema del trabajo juvenil no ocupan un lugar significativo dentro de las preocupaciones de los investigadores. En el campo de los jóvenes y la educación se destaca el proyecto Atlántida, amplia investigación participativa realizada en varias regiones del país que desarrolló nuevas miradas sobre el espacio escolar (Varios autores, 1995).

Más recientemente, José Fernando Serrano (2003) coordinó un estado del arte sobre el conocimiento cualitativo acumulado en investigaciones sobre jóvenes en Bogotá durante la última década. A partir de la identificación inicial de 240 referencias (artículos de revistas, libros, informes de investigación y monografías de grado), Serrano seleccionó una muestra de 151 documentos para realizar un balance. Serrano señala que los temas con el mayor número de referencias son los de culturas juveniles, participación política y pública, sexualidad y consumos culturales, mientras otros, como los estereotipos sobre el joven, la salud, la inserción sociolaboral y los proyectos de vida, han sido poco trabajados.

En los temas que más se relacionan con las inquietudes de esta investigación, el balance de Serrano permite destacar algunas perspectivas. En cuanto a los trabajos que han abordado los proyectos de vida de los jóvenes y su relación con la vida y la muerte, Serrano, autor de uno de estos trabajos, identificó cinco modos de dar sentido a la vida y a la muerte y de definir planes de vida: el primero alude a una concepción lineal y programática de la vida en etapas consecutivas que van desde el nacimiento hasta la muerte. Esta visión está expresada en ideas como progresar o salir adelante, encontradas en diversas poblaciones juveniles. Las dos concepciones siguientes, aparentemente opuestas, gi-

ran, una, en torno a la ética del instante, y la otra, en torno a la presencia constante de la muerte. En las dos concepciones vida y muerte se confunden y corresponden a jóvenes en situaciones de violencia extrema, en prostitución o que viven en la calle. Un cuarto modo se inscribe en “el aburrimiento, el sinsentido y el vacío, la inercia, la “mamera” que cuestiona lo que se vive, pero no lo cambia”. Finalmente, se encuentran las experiencias de vida de jóvenes cristianos que sostienen que hay que “morir al mundo para nacer en Cristo”.

Las investigaciones sobre jóvenes escolarizados asocian el “ser joven” con el “ser estudiante” y se interesan especialmente por entender la crisis de la institución escolar que remite, según los enfoques, a las políticas públicas, a los modos de producción de conocimiento o a la relación entre el mundo juvenil y el mundo escolar. De esta forma, la crisis se expresa de manera extrema en el caso de los jóvenes desescolarizados.

Serrano destaca el hito que representó el proyecto Atlántida, no sólo por su cobertura y metodología, sino por su contundente conclusión sobre la radical separación existente entre el mundo de la escuela y el de los jóvenes: la escuela aparece como inevitable, los jóvenes asisten a ella para complacer a otros y maestros y estudiantes tienen concepciones distintas de la vida escolar y no logran dialogar entre sí.

En lo que respecta al tema de la inserción sociolaboral de las y los jóvenes, Serrano se pregunta por qué éste interesa tan poco a los investigadores, al constatar la escasez de análisis cualitativos sobre estos procesos. La bibliografía consultada en este campo condujo a Serrano a identificar tres grandes ámbitos de investigación. El primero intenta evaluar si la marginación y la violencia constituyen modos de inserción laboral para numerosos jóvenes de sectores populares; el segundo se refiere a la relación entre educación, moratoria social e ingreso a la vida laboral, y el tercero se interesa por las articulaciones entre proyecto de vida, ocio y tiempo libre. En cuanto al segundo, el más cercano al abordaje de esta investigación, el único estudio mencionado es el de Ramírez y Castro (2000), que analizó con detalle la situación laboral de la juventud bogotana, las ofer-

tas laborales de capacitación y formación y realizó algunas proyecciones sobre las mismas.

Es importante señalar que Ramírez y Castro pusieron en evidencia los contrastes sociales en el acceso a la moratoria, al comparar la situación de los jóvenes entre 20 y 24 años, pues mientras para los pobres la moratoria social, en caso de darse, es extremadamente corta, para los no pobres todavía es tiempo de estudio y capacitación.

Tras analizar tres programas de capacitación laboral (SENA, Red de Solidaridad Social y Corporación Minuto de Dios), los autores del estudio concluyeron que la capacitación por sí sola no genera empleo, ya que éste depende del crecimiento económico y la evolución del mercado laboral. En relación con el tema del ocio y el tiempo libre, los trabajos reseñados por Serrano confirmaron la existencia de grandes contrastes sociales que hacen que la moratoria social sea inaccesible a la mayoría de los jóvenes de sectores populares y dan cuenta de algunas transformaciones en el sentido del ocio y el trabajo entre jóvenes de clase alta.

La revisión de Serrano también confirmó la débil presencia de un interés por las desigualdades de género en el campo de la juventud. No es casual que estas desigualdades aparezcan en relación con la sexualidad y la reproducción o el cuerpo reproductivo, en estudios sobre los métodos de planificación familiar, los embarazos precoces, los comportamientos sexuales de riesgo, etc. No obstante, algunos estudios se interesaban por las relaciones de género y las construcciones identitarias en sectores populares, identificando las concepciones de feminidad y masculinidad, la sexualidad, la maternidad y la paternidad en diversos grupos sociales. Vale la pena mencionar la “nota sobre género” que incluye Serrano al final del capítulo dedicado a los estudios sobre culturas juveniles, al constatar la ausencia de referencia a la condición de género de los grupos estudiados:

Las preguntas por el género están restringidas a los habituales temas de sexualidad y salud sexual y reproductiva, como se observa en el respectivo aparte. Esto revela una estereotipia común a la investigación social en la cual la cultura juvenil, las cuestiones del trabajo o la participación social y otros aspectos más de la formación de los sujetos se suponen extrañas o independientes de los efectos que tiene el género como ordenador so-

cial, que en el caso de la investigación sobre jóvenes en Bogotá representan uno de los más grandes vacíos y actos de invisibilización (Serrano, 2003: 110).

Capítulo II

CONDICIÓN ESTUDIANTIL Y MODOS DE INGRESO A LA SOCIEDAD ADULTA

REGULACIÓN SOCIAL Y EXPERIENCIAS DEL TIEMPO

Los/as jóvenes como sujetos empíricos son heterogéneos: sus banderas pueden ser la ecología, la libertad sexual, la paz, los derechos humanos, la defensa de las tradiciones, la expansión de la conciencia, el *rock*, etc. Algunos/as jóvenes transitan entre el anonimato, el pragmatismo individualista, el hedonismo mercantil y el goce del consumo, mientras que muchos están excluidos de cualquier opción. A pesar de esta diversidad, nos dice Reguillo, todos/as los/as jóvenes parecen compartir una idea precaria del futuro y una experiencia discontinua del tiempo. Los modos de reproducción del orden social cambiaron y las trayectorias sociales ya no son claras. Los mecanismos de integración en el mundo adulto se han hecho más complejos y diversos, pero también se han deteriorado. Para numerosos jóvenes, la vida se presenta bajo la forma de la incertidumbre. En las aproximaciones latinoamericanas al fenómeno juvenil ha predominado un enfoque cultural, que si bien reconoce el carácter socialmente construido de la categoría "joven" y la diversidad de las experiencias, prácticas y representaciones de jóvenes de distinto origen social, sexo o características étnicoraciales, no le han dedicado mucha atención a los

procesos de regulación social que construyen las edades, las trayectorias sociales y la experiencia del tiempo.

Bessin (1997) analizó los paradigmas de la regulación social y temporal en relación con los contextos sociales en que surgieron y sus modos de codificación sociológica. El tiempo, construido socialmente, está en la base de la regulación social. La forma como éste es organizado y moldeado tiene efectos jerarquizante en las relaciones sociales. Los usos de la edad constituyen un fenómeno particularmente pertinente de cronología social. La edad no es una realidad inmutable, sino el resultado de un modo de regulación social y temporal en una sociedad dada. La edad, al igual que el género, constituye una dimensión antropológica esencial sobre la que se fundan todas las sociedades.

Bessin distinguió dos paradigmas de la coordinación temporal que corresponden a dos concepciones de lo social (Cronos y Kairos) y constituyen además una doble dimensión de la experiencia del tiempo. El Cronos es el tiempo lineal, segmentado y calculable, definido por la sucesión de etapas. Es el tiempo objetivable, que se puede medir matemáticamente, tiempo único, oficial, estandarizado. El Kairos, en cambio, es la dimensión cualitativa del tiempo. El Kairos sugiere multiplicidad, simultaneidad, oportunidad, momento adecuado en el que se producen escogencias. Es el tiempo del sentido práctico que recuerda la dimensión sistémica, plural y contradictoria de toda actividad humana.

Estas dos dimensiones del tiempo corresponden a concepciones de lo social y a categorías sociológicas: la una tiende a ser taxonomista, la otra, praxeológica. La primera es sustancialista, razona en términos de afiliación de las personas u objetos a categorías de pertenencia y funciona por inferencia. Desde este enfoque, las trayectorias vitales y las temporalidades individuales que jalonan el ciclo de vida son caracterizadas como sucesión de estatus, a los que corresponden roles esperados y prescritos.

El segundo enfoque es más constructivista y relacional. Es el campo de la "rítmica social": no se trata de saber cómo es pensado o representado el tiempo, sino de entender su estructuración en la acción. Se trata de captar el "sentido práctico de la edad". Dichas concepciones de lo social se relacionan con dos grandes modelos de regulación que remiten

a su vez al antagonismo clásico en las teorías de la socialización entre estructura e interacción. Todas las instancias de regulación social incluyen la función de modular el tiempo: el sistema escolar es sin duda una de las que tiene mayor impacto sobre los itinerarios vitales. La concepción de la sociología clásica, de tradición durkheimiana, que postula la existencia previa de la sociedad en su unidad, entiende la socialización como interiorización de lo social por parte de los individuos. Esto da cuenta de un “régimen de regulación moderno”, que remite al principio de unicidad y universalidad y se inscribe en el Cronos como marco temporal previo y prescriptivo. El régimen de regulación moderno da paso a un modo de regulación postmoderno plurívoco, pero no abandona el recurso a principios generales válidos para todas las situaciones ni a categorías universales que servirían de referencia a las instituciones. Las normas temporales son construidas por los actores en la situación y en función de ésta. Es el registro del Kairos.

Aunque el Cronos y el Kairos están presentes en todos los procesos de sincronización, el movimiento histórico de racionalización y cronologización, correspondiente al advenimiento de la época moderna y de la sociedad industrial, redujo en parte la dimensión Kairos de la experiencia del tiempo. Los procesos de racionalización suponen un doble movimiento: una ruptura con el sentido práctico y una interiorización de esta racionalización en el dominio práctico. Con la industrialización y la construcción de los estados nacionales las conductas integraron una disciplina del tiempo correspondiente al régimen de regulación moderno. Las normas temporales, prescriptivas, formales y universales, fueron en buena medida interiorizadas. El tiempo de trabajo asalariado se convirtió en el tiempo dominante alrededor del que se definen los otros cuantitativa y cualitativamente:

La institucionalización del trayecto de vida consistió en traducir elementos culturales de ese tiempo industrial en normas de edad que se nos imponen, la edad se convierte en un criterio de clasificación y de puesta en orden *natural* de la sociedad (Besin, 1997: 31).

Las mutaciones sociales y económicas de las últimas décadas, que afectaron las esferas de la familia y el trabajo

asalariado, y la individualización de las escogencias íntimas y familiares que las acompañan cuestionan la “cultura temporal industrial del Cronos”. Las incertidumbres ligadas a las transformaciones sociales favorecen una relación más flexible con el tiempo, generan trayectorias individuales que deben reajustarse sin cesar y hacen menos nítida la separación de las etapas de la vida.

La flexibilidad del tiempo obliga a reflexionar sobre los nuevos modos de regulación de los calendarios biográficos y a abandonar una perspectiva de la socialización concebida sólo como construcción de un sujeto adulto. Bessin señala la necesidad de ir más allá de la constatación de una desinstitucionalización del curso de la vida para entender las mutaciones que están afectando “la institución biográfica”.

LOS MODOS DE TRANSICIÓN A LA EDAD ADULTA

La construcción de itinerarios vitales se enfrenta a la gestión de una pluralidad de tiempos sociales. Los actores tienden a participar más en la negociación de las normas temporales, pero las tendencias de esta flexibilización no conciernen de igual modo a todas las clases sociales. Una parte importante de la población permanece en el marco de desarrollos rígidos y cerrados en su trayectoria vital. Mientras los más frágiles padecen en general esas mutaciones, aumentando su vulnerabilidad, los más favorecidos se benefician con el debilitamiento de las coerciones temporales y experimentan una mayor libertad y control sobre el tiempo.

Una de las manifestaciones de esta desinstitucionalización del curso vital es el debilitamiento de los ritos de paso que marcaban el cambio de una etapa de la vida a otra (Bessin, 2002). Los eventos que definían el paso de la infancia a la edad adulta, como el ingreso al mercado de trabajo, la autonomía residencial o el matrimonio, ya no se concentran en un tiempo corto. La forma lineal del proceso es reemplazada por la flexibilidad temporal caracterizada por la incertidumbre, la inestabilidad y la precariedad de las situaciones y compromisos. Al desmoronarse la sociedad asalariada, cuyos soportes sociales daban al individuo la seguridad de una protección y autonomía crecientes con la edad, las personas viven una incertidumbre generalizada sin que

ello signifique la homogenización de las condiciones de acceso a la autonomía. Al contrario, las desigualdades sociales han aumentado y es posible distinguir, a la manera de Castel (1997), *individuos por defecto* (los que quedaron por fuera de la protección y regulaciones de la sociedad asalariada) e *individuos por exceso* (desligados de lo social, cansados de ser ellos mismos). Esto repercute sobre las formas de acceso a la edad adulta y al mundo del trabajo. La integración social ya no está asegurada y las y los jóvenes se instalan en una moratoria cada vez más prolongada que no los preserva de la precariedad y el desempleo. Aun aquellos que pueden continuar sus estudios se ven afectados y no siguen trayectorias lineales. Las trayectorias juveniles no se prestan a una lectura en términos de sucesión de etapas.

Bozon (2002) se interesa por las “primeras veces”, momentos que señalan pequeños cambios en la trayectoria de los jóvenes, y las compara con los antiguos ritos de paso. Los ritos formales (primera comunión, servicio militar o matrimonio), que tenían un valor de iniciación a la sociedad y al funcionamiento social, cedieron su lugar a una forma de transición muy distinta, más progresiva, basada en procedimientos informales, eventualmente reversibles.

Los ritos de paso caracterizan sociedades o segmentos sociales poco móviles, en los que los sujetos tienen pocas alternativas. Una sociedad en la que el acceso a la edad adulta está regulado por ritos de paso es una sociedad con poca movilidad, en la que la dominación material y simbólica de las generaciones adultas es clara y sin cuestionamiento y la dominación masculina deja poco lugar para la autonomía de las mujeres.

La juventud como periodo de transición durante el que toma forma la definición social del individuo presenta un alargamiento desde los años sesenta, cuando se amplió el acceso a la condición juvenil a distintas capas sociales.

Al tiempo que el periodo de paso a la edad adulta se alarga, las etapas de transición se multiplican, desincronizan y generan la desestandarización de las trayectorias juveniles. La transición juvenil ya no está estructurada por formas ritualizadas, sino que se organiza mediante procedimientos uniformes y administrativos, siguiendo el modelo de las trayectorias escolares.

Los numerosos ritos que puntean el trayecto hacia la edad adulta sólo anuncian evoluciones parciales, reversibles, al contrario de los ritos de paso, que señalaban una conversión completa. La decadencia de los ritos de paso es el efecto de transformaciones más generales de las relaciones sociales. En las sociedades occidentales tienen que ver con un nuevo equilibrio de las relaciones entre generaciones, al disminuir el valor social acordado a la edad madura al tiempo que se valoriza un ideal de la juventud y se devalúan o vuelven obsoletas numerosas profesiones ejercidas por los padres. Los valores de la experiencia y el saber hacer de la madurez pierden valor, mientras se desarrolla una retórica de la movilidad, de las capacidades de innovación y de la adaptación de la juventud. En la familia, cede el principio de autoridad y obediencia al padre, retrocede el control masculino sobre las mujeres y se amplían las zonas de autonomía femenina.

El fenómeno más importante, dice Bozon, es la masificación escolar, que convierte a toda una población adolescente en alumnos o estudiantes, identificados por los años o niveles escolares que cursan. El marco escolar produce la uniformización y la progresividad en las transiciones sin ritos muy marcados ("los ritmos dominan los ritos").

La desincronización de las etapas de ingreso a la edad adulta hacen que muchas etapas de maduración social sean superadas más rápido que otras: por ejemplo, la autonomía íntima o privada se obtiene antes que la independencia material. De esta manera, surge un periodo de latencia social, profesional, sexual y familiar. Por ello, la juventud es vista como una moratoria durante la cual las coordenadas sociales de los jóvenes quedarían en suspenso, esto es, serían relativamente indeterminadas. La primera relación sexual, el primer alojamiento independiente y otras pequeñas iniciaciones se convierten en múltiples ritos. Pero estos nuevos ritos de juventud no inauguran la verdadera madurez social ni el ingreso a una fase de experimentación fecunda, sino periodos de latencia, de experimentación sin responsabilidad, de libertad controlada. Las y los jóvenes mantienen el estatus de individuo en transición, que ilustra lo que para Bozon constituye la ambigüedad contemporánea de la

juventud, que no se vive como una construcción o progresión, sino como una disposición a adquirir atributos y a tener experiencias que, de manera fragmentada, con múltiples marchas hacia atrás, conducen hacia un objetivo cada vez más inasible. Esta etapa de vida difiere según las clases sociales y los sexos: sólo en las clases medias y superiores una parte de los jóvenes conoce libertad experimental y autonomía residencial sin riesgos. La autonomía privada de las mujeres sigue siendo menos respetada que la de los varones, lo que explica que ellas sigan abandonando más temprano el domicilio paterno.

LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL

Como vimos, la construcción social de la juventud como etapa de transición a la vida adulta o como moratoria social está estrechamente ligada a la expansión de la institución escolar. En los países industrializados, en los que la educación superior se ha masificado, la "condición juvenil" tiende a definirse a partir de la "condición estudiantil". La experiencia e identidad juvenil de las y los jóvenes que acceden a la universidad está dominada por las especificidades de su experiencia y modos de vida como estudiantes. Si bien en la obra pionera de la sociología francesa en el estudio de la juventud universitaria, *Les Héritiers*, Bourdieu y Passeron descartaron la idea de pensar a los estudiantes universitarios como un grupo social definido por una identidad e intereses comunes, su trabajo sirvió de punto de partida para el desarrollo de una verdadera sociología de los estudiantes, que se ha encargado de poner en evidencia la existencia de una condición estudiantil compartida por los estudiantes universitarios que no es homogénea y está atravesada por diferencias de clase, género, edad, culturas académicas e institucionales, etc.

Georges Felouzis (2001) propuso una aproximación sugestiva a la condición estudiantil en el contexto de la crisis que vivió la universidad francesa en los años noventa debido a la masificación del primer ciclo universitario, al que accede un porcentaje muy alto de bachilleres. La crisis de la universidad francesa estuvo ligada al proceso de demo-

cratización, que, como bien lo señala Felouzis, no significó que el acceso a la universidad se haya vuelto igual para todos, sino que el público universitario se diversificara.

La masificación de la universidad evoca un aumento demográfico y un lento proceso de ingreso de la cultura de masas en una institución más bien reservada a la élite social e intelectual hasta la década de los sesenta. Felouzis hizo un seguimiento a 50 estudiantes de primer ciclo para entender cómo se produce su adaptación a la sociedad universitaria, partiendo de la idea de que la universidad es una institución débil que no propone a los estudiantes verdaderos objetivos colectivos ni medios para alcanzarlos. El primer ciclo universitario opera como etapa de transición entre la enseñanza media y la universitaria. Durante el bachillerato, los jóvenes fueron definidos por su trayecto escolar, tanto en su aprendizaje como en la visión de sí mismos, pero en la universidad descubren un mundo en el que las metas nunca están claramente establecidas y los medios para lograrlo se dejan a la libre escogencia de cada uno.

Las relaciones con los profesores son imprecisas e inciertas, y algo similar ocurre con los compañeros: nadie depende de nadie. Las y los estudiantes tienen rápidamente la impresión de que el desarrollo de los cursos no depende en absoluto de su cooperación y que un lazo muy débil los une a los otros y a la universidad. Ninguna norma les es impuesta: los valores universitarios parecen ser el *laissez-faire* y cada uno para sí.

La universidad se presenta como una institución débil, porque los individuos se socializan "por defecto", "a pesar" de la institución. Las y los estudiantes experimentan dudas e incertidumbres enormes que no se relacionan con su futuro laboral. Durante el primer ciclo se produce un desencanto y una toma de distancia con respecto a la universidad. Felouzis afirma que en la universidad, más que un proceso de socialización, tiene lugar un proceso de individuación. Los estudiantes se ven forzados a convertirse en los actores principales de su itinerario de aprendizaje, desarrollan nuevas formas de ser ellos mismos y definen sus escogencias a partir de sus recursos propios. Para ello, despliegan una imaginación práctica, una capacidad de innovar para responder a los problemas que les plantea el sistema. Como la

mayoría no cuenta con los recursos necesarios para una acción racional con arreglo a fines, sus respuestas corresponden a una racionalidad práctica que Felouzis define como acción táctica, inspirado en Shafir y Tversky (1998). Esto significa que los y las estudiantes ponen en marcha una inteligencia práctica, pero no estrategias racionales:

La táctica se impone sobre la estrategia en la medida en que se trata de resolver concretamente problemas prácticos, perseguir metas múltiples, imprecisas y estrechamente dependientes de los acontecimientos (Felouzis, 2001: 34).

La acción táctica se ejerce en situaciones indeterminadas, con gran incertidumbre, y se construye en función de los medios y no de los fines. Al contrario de la acción racional, el cálculo se centra en los medios: ¿cuáles escoger cuando ninguno está definido colectiva ni institucionalmente? La táctica se construye a partir de las situaciones particulares de cada uno e incluye sentimientos, afectos, improvisación, miedo de fracasar o temor a equivocarse. Es una acción preestratégica, en el sentido de que los actores trabajan para construir objetivos y conciben medios para alcanzarlos. La acción táctica crea, a partir de una situación de indeterminación, las condiciones para una acción estratégica. La ingeniosidad de la acción táctica se aplica, por lo tanto, a la escogencia de los medios para resolver un problema práctico en una situación de indeterminación en la que ningún objetivo ha sido definido. Para un estudiante, se trata de pasar una materia para que no lo eliminen, más que de formarse en el “espíritu jurídico”, por ejemplo. Su acción se organiza en torno a la selectividad de su carrera y a las situaciones que ésta crea.

Los estudiantes movilizan estrategias de distinto tipo. Una de ellas es la “táctica de elección”, que consiste en abandonar un módulo o materia porque no están seguros de pasar, guardando así tiempo y energía para otros más favorables. Otra es la “táctica de la apertura”, que busca dejar lo más abiertas posible las escogencias futuras. También está la “táctica del sacrificio”, de acuerdo con la cual las y los estudiantes distribuyen el esfuerzo entre las dos sesiones de examen final previstas en el sistema francés, no revisando

sino algunos módulos en la primera sesión, o la “táctica de compensación”, más clásica, mediante la cual se trata de intentar ganar en los márgenes, compensando notas entre materias. La acción estratégica y racional también existe en el medio universitario, pero se da con mayor frecuencia después del primer ciclo.

Para los y las jóvenes entrevistados por Felouzis, el choque inicial con la realidad fue un punto común, una situación vivida por todos al ingresar a la universidad. La imagen de la universidad estaba muy devaluada y muchos intentaron evitar el primer ciclo e ingresar al segmento prestigioso del sistema de educación superior francés: la educación cerrada de las escuelas preparatorias para las grandes escuelas o los institutos tecnológicos universitarios. La orientación en primer ciclo no es vivida por los estudiantes como una escogencia importante y definitiva, sino como una continuidad lógica del colegio. Sus expectativas hacia la universidad son similares a las que tenían hacia el colegio: esperaban que ésta les proporcionara los medios para identificar los objetivos y el camino a seguir. Pero rápidamente se encuentran con algo muy distinto y experimentan una sensación de abandono: tienen la impresión de no existir ni para los profesores ni para la universidad. Además, las relaciones con los otros estudiantes son débiles, marcadas por el anonimato y el individualismo. De esta manera, las relaciones progresan con dificultad y son percibidas como superficiales:

La condición estudiantil puede verse como una paradoja. A la indeterminación de los objetivos y los medios se le añade la *obligación moral* de triunfar. En otras palabras, nada está realmente definido, pero cada uno siente que un fracaso, o aun las premisas de un fracaso, sólo pueden devolversele a sí mismo y a su propia responsabilidad. [...] La idea de una condición estudiantil no significa que los individuos sean *pasivos* y que sufran simplemente su condición sin reaccionar. Todo lo contrario, a partir de su condición, desarrollan formas de acción, tanto desde el punto de vista de su reflexividad como de su práctica concreta (Felouzis, 2001: 74).

↳ No obstante, la universidad sigue siendo un espacio normativo, pues una de sus funciones es diferenciar los/as

“buenos/as” y los/as “menos buenos/as”, formar y seleccionar y otorgar diplomas. Esta paradoja juega en contra de los/as estudiantes: la organización es vaga y la institución débil, pero sus funciones no lo son. El mundo de los/as profesores/as es un mundo extraño para los/as estudiantes. Los/as profesores/as son juzgados por sus desempeños individuales y personales. En este sentido, todos/as reconocen una cierta admiración por los/as profesores/as que logran generar adhesión y pasión, pero las manifestaciones de desprecio de los/as profesores/as hacia los/as estudiantes producen resentimiento. Existe un cierto desprecio institucionalizado que los/as estudiantes interpretan como una manera de asustarlos/as o desmotivarlos/as. Ese desprecio genera la ruptura en la relación pedagógica, ya que los/as estudiantes tienen la sensación de ser víctimas de una injusticia, de ser negados/as en su existencia. Así, pues, lo que más afecta a los/as estudiantes es la evaluación de su trabajo.

Los/as estudiantes enfrentan esta realidad con tácticas que les permiten poco a poco personalizar sus objetivos y transformar las obligaciones funcionales de la universidad en metas personales. Para estudiar es necesario que los estudios tengan un sentido. Muchos/as estudiantes aceptan reducir ese sentido a las obligaciones funcionales de los exámenes y persuadirse de que eso es bueno para ellos/as. Otros/as deciden abandonar los estudios, cambiar de carrera o institución. En algunos casos, la repetición de materias favorece procesos de ajuste sobre sí mismos/as que les van dando la capacidad de administrar la libertad.

El éxito construye recorridos subjetivos, evoluciones personales con fuertes contrastes entre una carrera y otra, pero en todas tiene lugar un reajuste progresivo de sí:

La identidad estudiantil no es sólo una *condición*. También es acción. Acción sobre sí y acción sobre el mundo, se ejerce inicialmente en un marco vago en el cual domina la incertidumbre, la duda y la indeterminación. Confrontados con un mundo de *exigencias sin coacciones*, los estudiantes descubren que las reglas del juego escolar cambiaron sin que ninguna otra regla sea explícitamente formulada. El descubrimiento de esa condición es entonces la de la necesidad de crear en sí y para sí las metas de su acción y los medios para alcanzarlas. [...] El mundo objetivo al

cual se ven confrontados tiene la particularidad de ser incierto y de no proponer ninguna verdadera norma de comportamiento en términos del trabajo que deben hacer o de los *valores* que deben realizar. En esas condiciones, su sentimiento es de abandono. Y el conjunto de los procesos e itinerarios descritos pueden ser concebidos como respuestas a esta situación de abandono, incluso en los itinerarios exitosos cuyas consecuencias remiten siempre a un reajuste personal en función de una situación particular, ya tome la forma de una distanciación, de una afiliación o de una adaptación (Felouzis, 2001: 144).

CARRERAS ESTUDIANTILES... ¿HACIA LA EMANCIPACIÓN?

Valérie Erlich (1998) abordó la condición estudiantil desde una perspectiva diferente a la de Felouzis, pero teniendo siempre como marco las transformaciones del público universitario francés en la década de los noventa.

Erlich se interesó por los modos de vida de las y los estudiantes universitarios, considerando sus múltiples pertenencias y estatus social (profesionales, escolares, residenciales, familiares y matrimoniales). Si bien ya no existe una condición estudiantil tradicional, propia de la élite social y escolar fuertemente seleccionada y minoritaria, cuyo futuro estaba asegurado, los/as estudiantes conservan suficientes cosas en común: comparten el tiempo de sus estudios, un modo de vida y condiciones de existencia que los/as oponen a los/as no estudiantes de su misma edad.

Para Erlich, los/as estudiantes constituyen una categoría compleja que reúne individuos de diversos orígenes sociales, culturales y escolares, cuyos modos de vida se han diversificado y fragmentado durante los últimos años. La diversidad de la condición estudiantil tiene que ver con las opciones profesionales, el tipo de establecimiento y la ubicación de las universidades. La masificación de la universidad francesa se manifiesta en el incremento de la tasa de ingreso a la universidad entre 1983 y 1994, que pasó del 95% al 99% entre los/as estudiantes con bachillerato académico, del 58% al 78% entre los/as bachilleres técnicos y se ubicó en el 30% para una modalidad relativamente reciente de bachillerato, el bachillerato profesional, orientado a preparar para el ingreso directo al mercado de trabajo. Es-

tos dos últimos tipos de bachilleres son los que conforman los nuevos públicos universitarios y representan la cuarta parte de la población estudiantil (casi la mitad en los primeros ciclos).

Las mujeres representan el 57% de los nuevos estudiantes. Los cambios en las orientaciones de los bachilleres hacia estudios universitarios prolongados modificaron el reclutamiento en las distintas disciplinas. Si bien el aumento del número de jóvenes diplomados/as redundó en la devaluación de algunos diplomas escolares, especialmente los más modestos, las personas con titulaciones universitarias siguen siendo las menos afectadas por la crisis y el desempleo.

Apoyada en una encuesta a 3.000 estudiantes y en entrevistas a 67 estudiantes de la región de los Alpes Marítimos, Erlich estudió los procesos de socialización estudiantil y de adquisición progresiva de autonomía a lo largo de sus estudios. En relación con los estudios, se hizo evidente la búsqueda de realizar estudios prolongados con motivaciones relacionadas con distintos tipos de proyecto. Puede tratarse de un proyecto profesional que permita conseguir un buen empleo, de un proyecto intelectual definido por el interés por el contenido de los estudios o de un proyecto social motivado por el prestigio de la profesión o la formación. También existen proyectos escolares no afirmados como tales que buscan simplemente obtener un diploma y un capital escolar.

Al igual que Felouzis, Erlich destacó la dificultad manifestada por las y los estudiantes para adaptarse al ritmo y exigencias del sistema universitario y su insatisfacción con las relaciones y la comunicación entre estudiantes, con algunas diferencias de género: las jóvenes se quejaban de la organización, y los muchachos, de los contenidos. Los/as estudiantes de las facultades criticaban más a sus profesores/as, pues se sentían mal dirigidos y poco motivados.

Erlich observó dificultades al comienzo y al final de la carrera. El primer ciclo es el período de adaptación a la vida estudiantil. Una vez se entienden las reglas, las y los jóvenes se convierten en “verdaderos/as estudiantes” y empiezan a criticar la institución. Los grupos sociales superiores son los mejor integrados al sistema escolar. La autora dis-

tingue tres grupos: los/as hijos/as de empleados/as y de clases medias, que critican sobre todo los servicios (información, restaurante, biblioteca y administración) y tienen más dificultades pedagógicas; los/as hijos/as de obreros/as y agricultores/as, que tienen problemas de adaptación general (vida estudiantil y tiempo libre, falta de sociabilidad y comunicación) y los/as hijos/as de categorías superiores, mejor integrados/as, que se encuentran alejados/as de este tipo de problemas.

Erlich diferenció cuatro tipos de relación con los estudios, de acuerdo con la etapa del ciclo universitario y la formación. En primer lugar, los/as estudiantes de los primeros ciclos universitarios en derecho, letras y ciencias experimentan poca coerción escolar, no tienen un marco integrador, y en ellos/as domina el individualismo y la distancia con los/as profesores/as. La ruptura con los métodos de enseñanza secundaria representa una prueba más o menos difícil. Las mujeres y los jóvenes de origen popular expresan dificultades en cuanto a sociabilidad y comunicación. Los/as estudiantes de segundo ciclo universitario están más adaptados/as, tienen relaciones con otros/as estudiantes y con profesores/as y critican los contenidos y mecanismos institucionales. Esto es el resultado de un proceso de adaptación: el/la estudiante debe volverse miembro de la institución universitaria aprendiendo el oficio de estudiante y superando positivamente su iniciación. Una vez que adquiere las normas y valores de la institución, queda doblemente afiliado, institucional e intelectualmente. Los/as estudiantes de formaciones selectivas profesionalizantes tienen horarios recargados y expresan dificultad para conciliar los estudios y la vida personal. Se desenvuelven en un marco de trabajo integrador y con espíritu comunitario. Finalmente, los/as estudiantes de medicina comparten el recargo del tiempo y ritmo de trabajo de los anteriores, pero prima el espíritu individualista, debido a los concursos de primer año. En este sentido, hay un débil sentimiento de integración con el lugar de estudio.

En cuanto a las condiciones de vida y las modalidades de ingreso a la vida adulta, Erlich descubrió con sorpresa la fuerte dependencia familiar de los y las estudiantes: 79% de los/as estudiantes son solteros/as y el 55% viven

con sus padres/madres. El 12% están en unión libre, y el 4% son casados/as.

Las familias representan un apoyo a lo largo de los estudios, aun cuando los/as jóvenes han abandonado el domicilio materno/paterno. Sus condiciones de vida están determinadas por las relaciones e intercambios con la familia de origen. Ésta no sólo brinda apoyo económico, sino también doméstico, escolar y moral, por lo que constituye un amortiguador, un "salvavidas protector" para los/as jóvenes.

Las mujeres son tan dependientes del domicilio familiar como los muchachos. Entre la convivencia con los padres/madres y la formación de una pareja hay una serie de estados intermedios. El trabajo remunerado ocupa un lugar importante en las experiencias juveniles, sea cual sea su origen social. El primer empleo antecede a la terminación de la escolaridad y el trabajo durante las vacaciones concierne a más de la mitad de las y los jóvenes, mientras que el 40% trabaja todo el año. El trabajo remunerado aumenta con la edad. A partir de los 24 años los/as estudiantes empiezan a trabajar de forma permanente. El comportamiento de las mujeres no se diferencia mucho del de los muchachos. La gran diferencia en el trabajo estudiantil tiene que ver con la regularidad de las actividades, entre los que buscan remuneración "de verdad" y los que buscan un complemento financiero. Los empleos estudiantiles son atípicos: son trabajos de fin de semana, empleos asalariados de estudiantes o empleos asalariados temporales. Salvo para los/as estudiantes de formaciones en salud o deporte, cuyos empleos están relacionados con sus estudios, para los otros el trabajo remunerado no tiene nada que ver con su carrera. Los/as jóvenes buscan más una experiencia de vida activa que un entrenamiento profesional. El trabajo representa también un compromiso moral con los padres/las madres, una participación en la financiación de los estudios.

La experiencia estudiantil se caracteriza por ser el tiempo de las relaciones de amistad. Los/as estudiantes frecuentan sobre todo a otros/as estudiantes, en general de la misma carrera. Las relaciones de sociabilidad amistosa se tejen en torno al núcleo estudiantil. Muy pocos/as estudiantes mezclan sus relaciones de la universidad con sus amigos/as de infancia o su pareja. Las mujeres diversifican más sus re-

laciones que los hombres. La vida de las y los estudiantes sigue muy ligada a distracciones y salidas. En este sentido, es la etapa de la vida en que las salidas son más frecuentes. El ocio alcanza en los/as estudiantes cerca de 15,6 horas promedio por semana, más que el tiempo dedicado a estudiar en casa o en la biblioteca. Los/as estudiantes salen entre semana, los viernes y sábados, a fiestas, cines y restaurantes. Las salidas nocturnas preferidas son a discotecas. Se observan diferencias de intensidad en las salidas de los/as estudiantes y diferencias de género: las salidas de los varones son más extrovertidas, mientras que las de las niñas son más cultas (cine, música o teatro).

El estatus social estudiantil se distingue claramente por su disponibilidad temporal. La jornada típica estudiantil no diferencia mucho entre semana y fin de semana. Aunque la condición estudiantil se caracteriza por la gran disponibilidad de tiempo, comparada con la de los activos, existen grandes disparidades entre estudiantes de acuerdo con la formación seguida.

Erlich llegó a la conclusión de que la vida estudiantil corresponde a un proceso de emancipación y autonomización, de independencia y establecimiento, que se va dando a través de las situaciones familiares, financieras, profesionales y sociales de los estudiantes. Además del origen social, existen factores importantes en la diferenciación de los estilos de vida de los/as jóvenes y su manera de insertarse en la universidad. El género divide particularmente las prácticas escolares, culturales y recreativas. El tipo de estudios define condiciones de trabajo, tiempo libre y grados de integración social que inciden en estos procesos. La edad y la posición en el ciclo de vida y estudios son muy significativos y permiten entender numerosos aspectos de los modos de vida de los estudiantes. Erlich identificó acontecimientos claves que constituyen etapas de la emancipación familiar, residencial, profesional y financiera, como la salida del domicilio familiar, la instalación progresiva en una vivienda independiente, la vida de pareja o la entrada en la vida profesional. La autora propone algunos perfiles típicos de carrera, ligados a las etapas de la vida estudiantil. El tipo juvenil corresponde a estudiantes aprendices, jóvenes que viven en familia y se encuentran en un proceso de

adaptación moldeado por la experiencia escolar, la familia y el medio local que dominan sobre las normas y valores estudiantiles. Estos/as jóvenes tienen dificultades de sociabilidad y comunicación en la universidad y dependen económicamente de los padres. El/la estudiante aprendiz se caracteriza por un modo de vida estudiantil juvenil poco afirmado que se parece mucho al del colegial. El tipo de transición concierne a estudiantes en edades intermedias, entre 20 y 24 años, que viven en residencias universitarias, comparten apartamentos con amigos/as y viven independientes o en pareja. Son estudiantes en sentido pleno, que llevan una vida más autónoma con respecto a sus padres, pero su presupuesto todavía depende mucho de la ayuda familiar (o del Estado). Trabajan durante el año en empleos para estudiantes. Finalmente, está el tipo cultivado, que corresponde a estudiantes con más de 24 años que viven independientes o en pareja. Trabajan y reciben mayores ingresos, pero todavía es importante la ayuda de sus padres. La sociabilidad de pareja aumenta y disminuye la sociabilidad juvenil y las salidas a bares y discotecas. En estos casos la carrera estudiantil es progresiva y marcada por etapas de autonomización.

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA TRANSICIÓN JUVENIL Y LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL

Françoise Battagliola (2001) se interesa por las diferencias de género en la inserción en la edad adulta. Battagliola parte de la definición de juventud como periodo de la vida marcado por una doble transición: del final de la escolaridad al mercado de trabajo y de la salida del domicilio familiar a la formación de una pareja o familia. La aprehensión de la secuencia biográfica de transición a la edad adulta supone poner en relación las temporalidades de los distintos itinerarios, las posiciones y los estatus ocupados simultánea o sucesivamente en los diferentes campos (escolar, familiar o laboral).

En Francia, como en la mayoría de los países, la prolongación de la escolaridad y la postergación del ingreso a la vida profesional constituyen hechos importantes de la segunda mitad del siglo XX. La entrada en la vida activa se

hace más tarde, se vuelve más difícil y no ocurre inmediatamente después de la salida de la escuela. Las mujeres jóvenes tienen mayor dificultad que los varones para conseguir un primer empleo, a pesar de que las diferencias en los calendarios escolares y laborales de mujeres y hombres no son muy grandes. Algo similar ocurre en Colombia, donde el desempleo de mujeres jóvenes es el más alto y las diferencias de género en cuanto a escolaridad se han reducido en el marco de grandes desigualdades sociales.

Battagliola encontró que las grandes diferencias entre los sexos se dan en la constitución de la esfera privada autónoma. Aunque los acontecimientos de la vida privada ocurren más tarde que antes, las niñas siguen siendo más precoces que los varones. El calendario para el nacimiento del primer hijo es el que más diferencias presenta, con una distancia de 3 a 4 años entre hombres y mujeres. Esto significa que la fase de inserción en el mundo adulto es menos larga para las niñas, es decir, que disfrutaban de una juventud más corta. Esto ocurre en un contexto en el que los umbrales identificados han sido sustituidos por transiciones no ritualizadas, con fronteras más fluidas.

El proceso de salida de las niñas de la casa paterna y la conformación de una esfera privada independiente ya no se definen por el matrimonio, sino que toman la forma de itinerarios individualizados hechos de ensayos y errores en los que puede haber salidas y retornos a la familia de origen.

La edad para la autonomía residencial varía mucho. Aunque la edad promedio es de 20,8 años para hombres y mujeres, si sólo se mide el acceso a un alojamiento independiente pagado por el o la joven, su cónyuge o la empresa, las edades promedio pasan a ser 21,9 para las mujeres y 23,9 para los hombres. Las y los estudiantes universitarios son los/as únicos/as que gozan de la combinación de un alojamiento independiente y la ayuda de los padres/madres. En este caso, las mujeres reciben más ayuda económica que los varones.

La vida de pareja no empieza con el matrimonio ni con la vida en común. La salida del domicilio paterno/materno y la instalación en pareja implica negociaciones con la familia. Claramente, las salidas de las mujeres son mucho más controladas que las de los muchachos. Los padres abordan

de manera distinta la sexualidad de hijas e hijos. Algunos de los nuevos pequeños ritos de transición, como la obtención del pase de conducción, ocurren más tardíamente para las niñas. Las restricciones mayores de los padres a la independencia de las hijas van acompañadas de una menor implicación en su desarrollo escolar.

A pesar del ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral, la vida en pareja y la maternidad antes de tener un empleo estable señalan grandes diferencias entre los sexos. En la generación nacida entre 1963 y 1967, el número de mujeres que constituyó una pareja antes de tener un empleo es tres veces más alto que el de hombres. Vivir en pareja es, sin embargo, un umbral menos determinante que el nacimiento del primer hijo. La vida en pareja antes de tener un empleo es una tendencia creciente que concierne a mujeres de diverso nivel educativo y a hombres que superaron el nivel del bachillerato. En cambio, tener un hijo antes del primer empleo es una realidad que atañe fundamentalmente a las mujeres con bajo nivel educativo y de origen popular. Una vez insertados/as profesionalmente, hombres y mujeres postergan indefinidamente el nacimiento de un/a hijo/a. La edad de la primera maternidad tiene un efecto más marcado sobre la probabilidad de que una mujer sea inactiva y su influencia es más fuerte que la del diploma y el origen social. Las mujeres de origen popular asocian tempranamente vida en pareja y maternidad, hecho que genera una tasa de inactividad alta.

En la investigación que realicé en 1990 sobre adolescentes de sectores populares de Bogotá (Arango, 1991) señalé que la pobreza, pero sobre todo la capacidad de las familias para implementar un proyecto consistente de escolarización secundaria de los hijos, determinaba grandes diferencias en las aspiraciones y oportunidades de los/as adolescentes, claramente diferenciadas por sexo. Cuando las familias no logran superar el umbral que separa una estrategia de supervivencia de una estrategia de movilidad social, con base en un proyecto de escolarización prolongada de los hijos, la maternidad constituye para las mujeres el rito de paso por excelencia hacia la edad adulta. Tradicionalmente, las mujeres en sectores populares no conocen una etapa de la vida semejante a la adolescencia escolar. Para ellas, la socializa-

ción familiar en el trabajo doméstico y/o productivo, la sumisión a la autoridad y muchas veces la violencia y el maltrato masculino de hermanos, padres, padrastros o tíos dan paso sin transición a una adultez definida por la maternidad y las obligaciones que de ella se derivan, dentro de una gama limitada de alternativas de vida.

Al comparar el efecto de la actividad sexual y la procreación en las trayectorias de vida de mujeres y hombres de sectores populares se evidencia la desigualdad de las opciones sociales y se destaca la presencia de un "estatus juvenil popular" reservado a los varones. Para ellos, en efecto, existe un corto periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, caracterizado por cierta autonomía para manejar sus ingresos, una mayor movilidad, el libre ejercicio de la sexualidad, la participación en sociabilidades masculinas y una relativa tolerancia social hacia la paternidad irresponsable (Arango, 1991: 267).

La expansión de la educación secundaria amplió el acceso al estatus adolescente (etapa previa a un estatus juvenil) para los jóvenes de origen popular, hecho que generó dos tendencias contradictorias. Otorgarle un peso fundamental al futuro como objetivo del proyecto escolar exige algunos sacrificios en el presente: para los varones significa ante todo limitar su autonomía económica y parte de su libertad sexual. Para las jovencitas, en cambio, significa acceder a una nueva dignidad social sobre la base de la construcción de un futuro mejor y de la superación de su destino tradicional. Ello explica la mayor integración de las muchachas en el sistema escolar y su mayor capacidad de aceptar las coerciones y dependencias del "estatus adolescente".

La búsqueda de superar su condición socioeconómica y su opresión de género conduce a algunas mujeres a enfatizar en extremo el futuro a través del proyecto escolar y a sacrificar el presente con el aplazamiento indefinido del ejercicio de la sexualidad y la maternidad. Pero la inserción escolar también genera una intensificación del presente, a partir de la sociabilidad de pares y de la diferenciación social de un grupo de edad que tarde o temprano siente la necesidad de afirmarse en su existencia actual. Una identidad adolescente propia se manifiesta en el campo de la sexualidad y las relaciones entre los sexos por la aparición de éticas juveniles

que seleccionan e incorporan elementos dentro de la multitud de discursos a su alcance sobre estos temas.

En relación con la condición estudiantil universitaria, Erlich (2001) aborda las diferencias de género y trata de entender las particularidades de la condición estudiantil de las mujeres. Los nuevos públicos universitarios en Francia, sobre todo en los dos primeros ciclos, son mayoritariamente femeninos. En promedio, las niñas tienen hoy un mayor capital escolar que los varones, pero las mujeres siguen siendo las más afectadas por la devaluación de los diplomas escolares y por el desempleo. J.P. Terrail (1992) afirma que la sobreescolarización de las mujeres se produjo a mediados de los años cincuenta como una especie de precio a pagar para mantenerse en el mercado de trabajo. Dadas las desigualdades en el mercado de trabajo, las mujeres tienen aún más interés que los varones en seguir estudios prolongados. Desde mediados de la década de los sesenta, la certificación escolar implica para las niñas y sus familias unas apuestas tan importantes para su futuro que allí encuentran el estímulo para su sobremovilización, que explicaría su resistencia a los fracasos y repitencias.

Las estudiantes se relacionan con los estudios de manera distinta a los varones: son más estudiosas, más organizadas y disciplinadas, usan con mayor frecuencia agenda y horarios y son más asiduas que los estudiantes. Las jóvenes estructuran más la organización de su trabajo, cosa que puede estar relacionada con el hecho de que las mujeres están en opciones literarias que requieren este tipo de trabajo. Al parecer, las mujeres en la universidad escogen una estrategia de concentración en el trabajo escolar como lo hicieron en la educación primaria y secundaria. Erlich interpreta parcialmente las escogencias de las jóvenes desde la dominación masculina y los *habitus* sexuados que determinan la anticipación del futuro y la imagen de los que les es asequible.

Las niñas estarían condenadas a proyectos profesionales más realistas, anticiparían sus dificultades en el mercado de trabajo, ayudando de este modo a reproducirlas. Erlich señala que en el plano personal las jóvenes muestran una menor confianza en sí mismas que los varones y subestiman sus resultados y sus competencias. Los motivos con los

que justifican su escogencia de carrera difieren entre hombres y mujeres. Mientras ellas buscan un trabajo interesante y estimulante intelectualmente, los varones destacan los atractivos materiales, financieros y organizan su profesión en torno a las nociones de carrera y promoción social. Las mujeres enfatizan las dimensiones altruistas de su formación, prefieren el sector público al privado, valoran la meritocracia, la igualdad de tratamiento y una carrera que pueda armonizarse con la vida familiar.

Frickey y Primon (2002), que se interesan por las diferencias de género en los métodos de estudio, consideran que el enfoque de la reproducción de Bourdieu tiende a subestimar los procesos internos del sistema escolar y a explicar las desigualdades escolares como transmutación de las inequidades sociales.

Al comparar las formas de trabajo de estudiantes de historia, economía y ciencias, Frickey y Primon constataron que si bien para la mayoría de los y las estudiantes estudiar en la universidad significa trabajar en el corto plazo, no planear ni prever, las mujeres parecen un poco mejor organizadas, pues hacen uso de una agenda, planean las tareas de la semana y respetan los plazos. Al ingresar a la universidad, el nuevo problema que se les plantea a las y los estudiantes es la reconstitución del contexto escolar y del tiempo específico de estudio en otros espacio-tiempos como el universo doméstico y familiar. Al tener como marco el espacio privado, el trabajo personal es más fuerte entre las niñas, que están más dispuestas que los varones a imponerse una disciplina y a renunciar a otras actividades voluntariamente. De todos modos, el trabajo regular es propio de una minoría de estudiantes de ambos sexos. Frickey y Primon señalaron la importancia de considerar los procesos escolares como elemento explicativo de estas diferencias de comportamiento.

La socialización escolar diferenciada no se explica sólo por la actualización en el campo escolar de los estereotipos sexuales, sino por la contribución directa de la acción pedagógica a la formación de las identidades sexuales. El currículo oculto en la acción pedagógica contribuye a producir *habitus* escolares sexuados como estructuras duraderas y transferibles que se objetivan en las prácticas de trabajo en

la universidad. Confrontadas con un tratamiento desigual y con la dominación masculina en el espacio de clase, las niñas adoptan con frecuencia comportamientos aparentemente hiperconformistas que pueden ser entendidos como estrategias inconscientes de compensación.

Capítulo III

LA EXPERIENCIA DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

*La universidad, de todas maneras,
comparada con el mundo laboral, es un
paseo, porque uno la pasa muy rico.*

Johana

CONFRONTANDO EL MITO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

La mirada retrospectiva de las y los jóvenes entrevistados sobre su experiencia universitaria, más o menos próxima a finalizar, muestra una “condición juvenil” fuertemente dominada por la “condición estudiantil”. Esto no significa que ésta haya sido su percepción a lo largo de los estudios, pero es la que se dibuja en el momento de la entrevista. El mundo social de esta etapa juvenil es esencialmente la Universidad Nacional. Para algunos/as es un mundo familiar, porque estudiaron en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, el colegio de la Universidad, o porque sus padres/madres frecuentaban la institución y los llevaban. Para los/as que vienen de fuera de Bogotá, la Universidad sintetiza la diversidad de la ciudad que empiezan a descubrir; para las que vienen de colegios femeninos, la Universidad significa ante todo explorar un universo mixto (con mucha presencia masculina), y también ocurre el fenómeno inverso.

La Universidad Nacional representa para la mayoría un mundo desconocido, vasto, con gente diversa, con un espa-

cio amplio y con libertades difíciles de administrar. La Universidad Nacional, y especialmente el impacto inicial que generó a las y los entrevistados, se relaciona con tres grandes aspectos: 1) un espacio físico amplio y abierto, 2) un mundo social diverso y 3) una gran libertad en el uso del tiempo.

Para numerosos/as jóvenes, el paso del pequeño mundo del colegio, la familia y el barrio a la Universidad simbolizó el ensanchamiento de sus posibilidades sociales. Pero el ingreso al mundo de la Universidad Nacional también estuvo asociado con choques y dificultades. En el transcurso de la carrera, para algunos/as este mundo rico y abierto puede volverse limitado y cerrado, mientras que otros/as saldrán de la universidad con la sensación de no haberla aprovechado a fondo.

Sin duda, para todos/as ellos/as, la Nacional era una referencia mítica, con sentidos muy diversos: la universidad pública por excelencia, la mejor universidad del país, la universidad peligrosa, politizada y violenta, la universidad tolerante, libre y crítica, la universidad burocrática y decadente.

Resultaría muy interesante profundizar en los estereotipos positivos y negativos en torno a la Universidad Nacional, tanto dentro como fuera de ésta, conocer los que antecedieron el ingreso de los jóvenes a la universidad, los que encontraron dentro de la universidad entre sus compañeros/as y profesores/as, el modo como se fueron transformando estas representaciones a través de la experiencia y su asimilación discursiva. Pero ése no era el objetivo de la investigación y sólo podemos abrir algunas perspectivas a partir de los relatos de los/as jóvenes.

Aunque se encuentran elementos comunes en los/as estudiantes de las dos carreras, la dedicación al estudio aparece con mayor frecuencia en los relatos de las y los ingenieros, mientras que el encuentro con la diversidad humana es exaltado por las mujeres, especialmente en sociología.

UNA LIBERTAD DIFÍCIL DE ADMINISTRAR

Para Lina, la universidad es sinónimo de libertad en el manejo de horarios y el uso del tiempo libre. A ella le costó trabajo adaptarse al cambio que representó trasladarse a Bogotá e

ingresar a la Universidad Nacional. Algo parecido le ocurrió a Mauricio, proveniente de un municipio de Nariño:

Cuando llegué acá fue un cambio brutal, porque yo nunca había venido a una ciudad. Yo vengo de un pueblito pequeño, de 5.000 habitantes más o menos. Uno escuchaba en las noticias que Bogotá era muy inseguro, muy grande. Eso me dio duro al principio. [...] Me pareció duro el primer semestre, sobre todo porque en un pueblito la costumbre es la cultura de la vagancia. Uno no se dedica mucho a estudiar, y acá sí. Me exigían mucho. Yo no estaba acostumbrado a eso. Por ese lado sí me dio muy duro, y no tenía muchos amigos (Mauricio).

Para Gabriela, “la Nacional es una Colombia chiquita”, donde se tiene la posibilidad de elegir:

Yo algunas veces he dado clases a gente de once grado, en un pre-Icfes, y les decía que la Nacional es una Colombia chiquita. Aquí te pones a prueba como persona. Hay tantas opciones para elegir. Tú eliges si quieres ser deportista, si quieres ser político o si quieres ser académico. Lo bello de la Nacional es la posibilidad de elegir (Gabriela).

A Johana la Nacional la atraía sobre todo por la libertad de pensamiento, que no conoció en su colegio religioso. Johana tenía expectativas a ese nivel que no se cumplieron totalmente, pues, aunque hay esa libertad, “como que no se siente”.

Para Alberto, el ingreso a la Universidad Nacional significó un cambio grande, inicialmente muy rico, del ambiente controlado y estricto del colegio religioso donde estudió a un ambiente más libre. Pero casi lo echan de la universidad.

A Rosario la atrajo la oferta cultural y recreativa de la universidad. Rosario trató de aprovechar muchas cosas, fue muy activa (estuvo en danza folclórica, hizo aeróbicos y patinaje, estudió inglés y francés, etc.). Ahora que está afuera, le recomienda al que esté adentro “que se lo goce completo”.

Julián, en cambio, dedicó la mayoría de su tiempo al estudio y siente que no aprovechó los otros espacios de la universidad.

Los que estudiaron en el colegio de la universidad tienen una gran familiaridad con ésta y la consideran parte de su

vida. Sin embargo, las expectativas de habitarla como estudiantes universitarios no se cumplieron plenamente. Alex quería hacer muchas cosas y aprovechar toda la oferta de la Universidad Nacional, pero el estudio no le dejó tiempo. El nivel de exigencia fue alto y para él el cambio fue grande.

La Universidad Nacional ha sido parte de la vida de José y después de tantos años le da trabajo desprenderse de ella. Pero también tuvo la oportunidad de desidealizarla a lo largo de la carrera.

DIVERSIDAD HUMANA IMPACTANTE

A Felipe le impactó la actividad política y la heterogeneidad de la gente en sociología: “viejos, jóvenes, metaleros, punkeros, drogadictos, nerds y feministas”. Eso le chocó un poquito:

Al entrar a la universidad me causaron mucho impacto dos cosas: la primera fue el trato con las mujeres, porque yo salí de un colegio de hombres. Estar sentados en un salón veinte hombres con veinte mujeres... yo no sabía cómo manejar las cosas. ¡Y mujeres de todo tipo! Feministas, amigas que el día de la mujer llegó un pelao y les regaló una flor y la china lo vació: “¿Qué es esa cosa? Consumismo, machista...” Eso me impactó. Lo otro que me impactó fue la actividad política de la universidad, [...] la heterogeneidad de sociología (viejos, jóvenes, metaleros, punkeros, drogadictos, nerds). Eso a mí me chocó un poquito (Felipe).

A Luis el tema de las drogas le chocó mucho al comienzo, porque en su medio eso no existía: “uno sufría choques”, “como era tan público, tan claro, tan novedoso”. Le impresionó también la diversidad de gente y de tantas posiciones sociales. Tuvo amigos de colegios privados, de otras regiones, con los que compartía el gusto por la música, el estilo de rumba. Fue diferente a lo que conoció en el colegio: conoció a “Silvio, Pablo, Charly, Fito”. Pero estaba excluido de muchas experiencias, porque no tenía los mismos medios económicos.

A Vicky también le chocaron las diferencias sociales en la Universidad Nacional. Tenía compañeros que venían de colegios mejores, con mayor capacidad económica y había niveles de vida muy diferentes.

Ismael es el único estudiante de ingeniería de sistemas que afirmó que le hubiera gustado saber cómo era la droga, de manera tranquila, pero nunca tuvo con quién probarla en esas condiciones:

En cuanto a la droga, [...] a mí me hubiera gustado realmente asumir la posición de probarla y decir si me gusta y hacerlo. Pero no se me dio la oportunidad, porque la gente es muy “no me importa” o es miedosa. Uno no encuentra la gente con la cual decir “bueno, probemos a ver qué tal es esto”. Yo creo que es como tomar. Hay gente que no puede tomar y se vuelve alcohólica. Pero yo siempre he considerado que yo me tomo un trago y yo sé cuál es la cuestión social de tomarme un trago. Disfruto el momento. [...] A mí me gusta mucho reunirme con mis amigos a tomarme unas cervezas los fines de semana, a charlar, a escuchar música y a sentarnos a hablar, y yo hubiera querido hacerlo, pero no se dio la oportunidad (Ismael).

La posibilidad de conocer gente distinta y de aprender a interactuar con ella es señalada por varios/as, especialmente mujeres, como algo muy importante en su paso por la Universidad Nacional. La Universidad Nacional significó para Lina conocer y aprender de la otra gente, de una gran diversidad de gente:

Empecé a conocer los locos con su cuento de política, de ideales, gente con pensamiento muy libre. Sí, gente que fumaba marihuana, [...] o sea, todos los grupos que hay. Conoci diversidad de gente y me di cuenta de que yo también quepo en todo eso. Es chévere conocer y aprender de la otra gente. Es algo que queda de la universidad (Lina).

Jenny pasó de un colegio femenino a la Universidad Distrital y para ella fue un choque. Tuvo que empezar a ser más responsable y “tratar con gente tan distinta”. En el colegio todas las niñas eran “como igualitas”. Su primera impresión de la Universidad Nacional fue que la gente se vestía muy distinto, “muy raro”. Estuvo con un mismo grupo de compañeros hasta quinto semestre, a pesar de que eran muy diferentes a ella: “de ahí en adelante empieza uno como a buscar ya más cosas con las que se identifica”.

Ismael cree que en la universidad uno se vuelve más tolerante, pues de cierta forma “se unta de todo”. Según él,

“un ingeniero de la Nacional no es tan banal como pueden serlo otros”.

Para algunos de los estudiantes de ingeniería de sistemas hay aspectos de la libertad de la Universidad Nacional, como el consumo de drogas, la indisciplina o la falta de respeto a los profesores, que les generan rechazo. A Roberto ni la droga ni la política le han llamado la atención. Nunca le han llegado a ofrecer droga, y si lo hicieran, respondería muy mal:

La gente de fuera lo cree a uno o guerrillero o vendedor de drogas o tira piedra. [...] Pues que digan lo que quieran. Es la imagen. Afuera no digo nada. ¿Para qué? A mí no me gusta meterme en nada de eso. Yo sé que al que me ofrezca alguna droga le pego. Puede ser muy libre y todo, pero dan con quien no es. Hay un compañero que entró con nosotros y ahora está muy mal. Yo sé que el que me llegue a ofrecer alguna vez de eso, me coge como no es (Roberto).

A José lo molestan otras cosas, como la “falta de educación” de los estudiantes, manifiesta en fenómenos como la “silbatina de ingeniería”. Cuando la fama de libertad de la universidad se vuelve relajo, le molesta, lo decepciona:

La silbatina de los de ingeniería. [...] Silban a la gente porque se cae o porque lleva un saco rojo. Me parece muy mal educado, como infantil, que siendo estudiantes universitarios tengan ese comportamiento (José).

EL TIEMPO DE LA AMISTAD

Las amistades ocupan un lugar importante en los relatos de las y los estudiantes. En las dos carreras, la amistad es un componente fundamental de la experiencia universitaria, pero los ingenieros y las ingenieras de sistemas tienden a exhibirse un poco más en este aspecto.

Los estudiantes de ingeniería de sistemas tienden a tener círculos más bien cerrados de amigos en la misma carrera, con los que comparten actividades académicas y recreativas. No son pocos los varones que se relacionaron casi exclusivamente con hombres o que, al menos, declararon que sus amigos más cercanos fueron hombres. Algu-

nas de las amistades construidas durante la carrera tienden a perdurar, pero una vez entran en la etapa del trabajo de grado los jóvenes experimentan dificultades para mantener los lazos y encuentros cuando dejan de ir a clases a la universidad.

GRUPOS DE ESTUDIOS Y APOYO PROFESIONAL

Entre los estudiantes de ingeniería de sistemas hay un elemento que no encontramos entre sociólogos, hecho que no significa que no se produzca: es el apoyo entre estudiantes para conseguir empleo y recomendarse mutuamente.

Rosario, por ejemplo, que ya estaba trabajando en el momento de la entrevista, dice que en su carrera conoció “un grupo de personas maravillosas”, unos compañeros muy unidos que se siguen viendo, hacen reuniones, son amigos con los que ella sabe que cuenta, se apoyan para buscar trabajo, se recomiendan para los empleos, entre otras cosas. Los grupos se formaron en torno al estudio: compartían asignaturas, estudiaban en alguna casa y trasnochaban. Después se reunían por cualquier motivo: un asado, una premiación. Y todavía lo hacen:

Además son también unas puertas que se le abren a uno, porque, cuando se empiezan a graduar, ellos son los que le abren las puertas a los demás.[...] Entonces lo recomiendan a uno y así uno se empieza a enganchar. De 20 amigos sólo tengo una compañera que no tiene trabajo, que estoy tratando de meterla. De resto, entre todos nos hemos ido enganchando. A mí me enganchó aquí una compañera, una amiga. En mi anterior trabajo me enganchó un amigo. Es muy rico eso: saber que uno tiene el apoyo de los demás. [...] Es un apoyo muy grande (Rosario).

AMISTADES EN TODA LA UNIVERSIDAD...

En ingeniería de sistemas, para las mujeres que vienen de colegios femeninos, el cambio más brusco de su ingreso a la Nacional tuvo que ver con la llegada a un ambiente bastante masculino. No todas reaccionaron de la misma manera. Así, mientras unas se refugiaban en grupos femeninos, otras se concentraron en pequeños grupos mixtos de amigos

muy cercanos y algunas decidieron ampliar el horizonte de amistades hacia otras carreras.

Elisa contó que el primer choque en la universidad fue pasar de un colegio femenino a un ambiente de casi sólo hombres. Se sentía “superextraña”. Ella trató de ubicarse en grupos mixtos, porque inicialmente se reunieron sólo mujeres, pero eran muy poquitas y ella se dio cuenta de que era una oportunidad para conocer lo que no había conocido en el bachillerato, y empezó a relacionarse con hombres. Eso le abrió espacio. Las mujeres tienden a ser más sociables y a establecer amistades con estudiantes de otras carreras. Varias de las entrevistadas se diferencian de sus compañeros, a quienes consideran muy “cerrados”. Elisa, por ejemplo, tiene amigos en muchas carreras, porque una de las cosas que más le gusta de la universidad es que puede hablar con gente muy distinta, al contrario de la mayoría de sus compañeros de ingeniería, que “se cierran” mucho:

Que uno va a tal lado, habla con un biólogo y ve el mundo de una manera super diferente. Va a ciencias humanas, y el cambio es tenaz. [...] Saliendo de ingeniería uno se da cuenta que ellos se la pasan allá. Y a mí me gustó mucho hablar con todo el mundo y darme cuenta de todos los puntos de vista que ellos tienen, darme cuenta de cómo el ingeniero se cierra mucho, porque en todas las carreras como que se hablan entre ellas, menos ingeniería. Ingeniería se cierra mucho. Yo tengo amigos en ciencias humanas y veo materias allá. Además, ellos ven mucho ese campo social, que me llama la atención. También me gusta la gente de las otras ingenierías (Elisa).

En sociología también encontramos jovencitas como Lina o Johana que disfrutaron la exploración de amistades dentro y fuera de la carrera.

El caso de Diego es un poco distinto, pues si bien se ha dedicado al estudio, se ha salido de los marcos institucionales y de una racionalidad “con arreglo a fines”, esto es, ha sido un estudiante “insaciable”. No sólo ha pasado por varias carreras y lleva 10 años haciendo estudios universitarios, sino que ha estado explorando y estudiando por su cuenta en bibliotecas e Internet. En la Universidad Nacional ha encontrado más amigos en otras carreras que en sociología, donde le era difícil encontrar con quien trabajar en los grupos de estudio:

Personas de historia, de ingeniería de sistemas, de ingeniería civil, de arquitectura, de diseño industrial, de diseño gráfico, de literatura, de antropología, de psicología. Hay cierta semejanza entre las cosas que uno odia de la universidad y es gente que está como uno más o menos, porque a uno le gusta investigar, curiosear, meterse en cosas, pero no encuentra el sitio donde eso se dé (Diego).

CONJURAR EL ENCIERRO FRENTE AL COMPUTADOR

Fernando nunca fue alguien de muchos amigos, pero en la Universidad Nacional encontró “con quien hablar”. Por eso, Fernando destaca que en esta etapa en la universidad los amigos fueron lo más importante para él. Aunque pocos, Fernando consiguió unos buenos amigos, fundamentalmente hombres, porque las mujeres eran pocas y las que había no le caían bien: “Yo tengo unas amigas. Pero firmes, firmes son más que todo hombres”. Con los amigos compartían muchas cosas:

El gusto por los juegos, las películas, hablar, hablar mucho, o sea, una amistad basada en eso es importante. [...] Nunca me llamó la atención la rumba, la verdad. No sé, nunca he sido muy amigo de eso. En ese sentido, soy un poco ermitaño. [...] Prefiero estar en mi casa viendo una película o leyendo un libro (Fernando).

Para Roberto, los amigos y la amistad fueron un aspecto muy importante de su vida de universitario (eran sólo gente de sistemas): “la gente que conocí acá me llenó mucho”. Afectivamente, se sentía muy bien, aunque académicamente no le fuera igual de bien. Se abrió mucho a la gente, seguramente porque veía muchas materias con gente distinta. Ya no era el grupito cerrado del curso, como en el colegio:

Irse a bailar, irse a tomar, ir donde una amiga e invitarla a comer pizza, a hablar, llegar un poquito tarde, distraerse, relajarse, todo eso me parece sano. Todo eso es social. Lo mismo que el equipito: salimos todos felices cuando ganamos; cuando no, nos echamos la culpa entre nosotros. Ayuda, no sé, a descargar la mente (Roberto).

Algunos de las y los estudiantes de ingeniería de sistemas buscaron la sociabilidad como una forma de conjurar el riesgo de encerrarse al frente de un computador, temor que algunos albergaban. Para Julián fue importante la “parte social”, los amigos, la novia, para no “volverse esclavo del computador”, de los aparatos, del televisor:

No se trata de que uno no quiera la herramienta, pero es que no se puede dejar absorber. Sí, porque te quedas 12 horas trasnochado a veces, por jugar Internet. Te vuelves “compudependiente”, y eso no está bien, ...en vez de ir a explorar y aprovechar otro tipo de espacios. Hay que aprovechar más el tiempo (Julián).

INDIVIDUALISMO EN SOCIOLOGÍA

Entres las y los sociólogos las amistades también son muy importantes, pero curiosamente encontramos la expresión de mayores dificultades para establecer lazos significativos y algunas experiencias incluso bastante solitarias.

Gabriela, por ejemplo, percibió a sociología como un departamento individualista: “el ambiente, de entrada, es muy individual”. Era distinto a otros departamentos. Sus amigas que entraron a economía le contaban cosas muy distintas: “el primer semestre era el grupo de amigos y la rumba y no sé qué, eran muy unidos, parecía un colegio”. Gabriela, en cambio, no tuvo un grupo de compañeros como tal, sino unos cuantos amigos con los que se identificaba.

Para algunos estudiantes de sociología, la experiencia universitaria ha estado dedicada al estudio, con pocos amigos, generalmente compañeros de la carrera. Esta dedicación al estudio está asociada con el proyecto de movilidad social, la necesidad de garantizar un buen desempeño académico y de adquirir una formación útil en el mercado de trabajo. Es el caso de Álvaro, para quien el mundo de su juventud ha sido la Universidad Nacional, pero más concretamente la carrera de sociología. Álvaro ha estado concentrado en lo académico, con pocos amigos fuera de los compañeros de estudios y su círculo familiar. Su núcleo de amigos ha sido muy cerrado. Su hermano también estudia en la universidad y han sido muy unidos:

Mi vida ha transcurrido en la universidad. En la universidad y para la universidad. En lo académico [...] he sido muy aplicado, muy dedicado al estudio. [...] El salón de clase era un punto de reunión. [...] Generalmente, no me aferro tanto a las personas ni nada de eso (Álvaro).

Después de prestar el servicio militar, Felipe volvió a la universidad con el objetivo de terminar la carrera en el tiempo más corto posible. Eso fue lo que hizo: “no me importaba nada más, ésa era mi prioridad: estudiar”.

Yo terminé el primer semestre y me fui a prestar el servicio militar. Bueno, no me fui: me cogieron a prestar el servicio militar. El servicio militar fue una pérdida de tiempo, un año perdido. Pero, eso sí, yo lo veo positivamente, porque también reforzó mis ganas de estudiar, y estudiar sociología específicamente, por todas las cosas que uno ve allí en el ejército, toda la corrupción, la injusticia, la violación de derechos humanos. [...] Todo eso reforzó ese interés por estudiar sociología, y cuando volví mi objetivo era terminar la carrera lo más pronto posible, y fue lo que hice: terminé la carrera en el tiempo más corto posible (Felipe).

He separado las experiencias de amistad ligadas a búsquedas más políticas, que examino a continuación.

ACCIÓN SOCIAL Y POLÍTICA SOBRE EL MUNDO

LA ASOCIACIÓN

En la encuesta a los/as estudiantes incluimos unas preguntas sobre su participación asociativa, con los siguientes resultados.

En sociología, el 33% contestó que pertenecía a alguna asociación, con pocas variaciones por sexo (35% de las mujeres y 31% de los varones), mientras que en ingeniería de sistemas se encontró una mayor diferencia por sexo (39% de asociados entre los hombres y 32% entre las mujeres).

El tipo de asociación tiene variaciones significativas. En sociología predomina la participación en asociaciones de tipo comunitario (23% del total de estudiantes asociados/as), seguida por asociaciones políticas, académicas y deportivas (con 15% cada una), asociaciones juveniles (11%) y religiosas (8%).

Las mujeres se adscriben más a grupos comunitarios y académicos, seguidos por asociaciones deportivas y religiosas. Los hombres, en cambio, se asocian mayoritariamente en grupos políticos y comunitarios, seguidos por asociaciones deportivas y juveniles. Es interesante señalar que ninguno de los varones de sociología declaró participar en asociaciones religiosas.

El tipo de asociación varía considerablemente en ingeniería de sistemas. El mayor porcentaje corresponde a asociaciones deportivas (el 38% del total, que asciende al 47% en el caso de los varones), le siguen las asociaciones académicas (con el 22%) y las asociaciones religiosas (con el 16%). Porcentajes iguales arrojan las asociaciones políticas y artísticas (con el 8%). Y finalmente se ubican las asociaciones juveniles, comunitarias y otras, con el 3% para cada una.

Después de las asociaciones deportivas, el 25% de los varones asociados participa en organizaciones académicas, y el 11% en asociaciones religiosas. En el caso de las mujeres, la participación mayoritaria es la religiosa, con un 33%, seguida de la política y artística, con 22% cada una, y, por último, la deportiva y académica, con 11% para cada una. Al contrario de lo que ocurre en sociología, no se producen afiliación a asociaciones comunitarias ni juveniles.

RELACIONES CON LA POLÍTICA

La actividad política estudiantil es usualmente considerada una característica inherente a las universidades públicas y no ha estado ausente de la Universidad Nacional. Probablemente, si se compara con lo que ocurre en las universidades privadas, la participación política de los estudiantes de la UN es mayor, pues cuentan con debates formales o informales sobre política, con la representación estudiantil en las instancias de gobierno de la universidad, con la organización propiamente estudiantil o con la militancia partidista. Sin embargo, los relatos de estos jóvenes sociólogos muestran una participación política bastante moderada, incluso cierto hastío y distanciamiento con respecto a las actividades políticas estudiantiles "tradicionales" en la universidad.

Hay experiencias muy cercanas al activismo político de izquierda que pudo ser considerado típico de la Universidad

Nacional, experiencias de participación estudiantil orientadas a mejorar las condiciones académicas y a apropiarse de herramientas de su futura disciplina, como escribir artículos y ponencias, publicar una revista, organizar congresos, y hay experiencias “politicoafectivas” en pequeños grupos muy afines. En todas ellas, la actividad política está ligada a la académica, por la naturaleza de la carrera y por el lugar que ocupa históricamente la discusión entre conocimiento y acción y entre ciencia y política en la sociología.

Para Federico fue importante el trabajo político en la Universidad Nacional, especialmente el grupo de estudios que todavía lidera. Federico tuvo una vinculación militante que luego abandonó. Para él, política y academia estuvieron muy unidas siempre.

Desde la perspectiva de Luis, la política (partidista o militante) era experimentada como reaccionaria, como “algo manipulado, tonto, que no servía para nada”; era el “trabajo de idiotas útiles”: “llegamos tarde al escenario político de la U”. No obstante, Luis participa en el proceso del grupo Comisiones, y retrospectivamente piensa que allí se perdieron posibilidades de promover cosas en torno a la representación estudiantil. Para él, en cambio, los grupos estudiantiles de reflexión académico-política fueron fundamentales:

El primer grupo estudiantil era el del ELES. Era un grupo que intentaba dar respuesta a las preguntas “¿qué es la sociología?” o “¿existe América Latina?”, todas esas preguntas que uno se hace en algún momento de la vida. Ese escenario se empezó a fortalecer. No era el departamento, no era la estructura profesoral, no era que uno encontrara una relación constante con un docente para poder tratar inquietudes y mirar lo difícil que era escoger un camino que para uno al principio es totalmente incierto. [...] En esos espacios iban aflorando cosas, y uno sentía que estaba haciendo cositas: hacer una charla, invitar a gente, escribir. [...] Como que le daba sentido, como que sí estábamos haciendo, estábamos aplicando todo el conocimiento a algo. No era un conocimiento muy docto, no era valorado como se expresaba, pero para nosotros era y sigue siendo importante (Luis).

Durante su trayectoria universitaria, Paula desechó rápidamente propuestas de intervención política que no la convencieron. Ella prefiere su grupo político-afectivo: son ocho

amigos y compañeros del curso que hacen muchas cosas juntos, “cosas más bien muy afectivas”:

Es que es mucha palabrería y uno no ve que hagan nada, que analicen las cosas, que sean críticos. O sea, sí son críticos, pero como por un discurso que han heredado y como que tampoco son críticos con ese mismo discurso, como que simplemente lo repiten y lo repiten, pero no lo analizan y no lo aplican como debe ser. Eso no me ha gustado. [...] Ahora sí estamos en un grupo, pero yo le digo un grupo “político-afectivo”, porque nos reunimos y conversamos y hablamos de situaciones y de qué podríamos hacer, pero ya como más aterrizado. Eso me ha gustado mucho. Ha sido muy, muy, muy bonito. [...] Si, nos vamos a bailar. [...] Digamos, uno amigos, amigos, tiene pocos. Pero digamos que ese círculo sí ha sido importante, y sí, pues sí, nos queremos mucho (Paula).

A Vicky los grupos políticos también le daban “jartera”:

Sí traté de alejarme de todas esas cosas, de movilizaciones. No me interesaban. Me parecían como una vaina ahí, el *slogan* de la universidad, como que todo el mundo lo hacía, y yo no quería participar en eso. Igual, también me pasó con la gente que yo me la pasaba. Nosotros no íbamos a esas cosas (Vicky).

En quinto semestre varios de los entrevistados y las entrevistadas empezaron a participar en la vida del departamento. Desde sus trabajos de monitoría lograron publicar la revista de los estudiantes de sociología, *Sigma*, y trabajaron en la representación estudiantil:

Nosotros nos dimos cuenta de todo lo que podemos hacer. Yo creo que como estudiantes podemos hacer muchísimas cosas. [...] Fuimos muy reflexivos, compartíamos inquietudes, críticas, toda la carrera (Gabriela).

Otras mujeres, como Jenny, que no participaron en actividades políticas en la universidad, las descubrieron en el barrio:

Hicieron una escuela. Pues es una iniciativa juvenil, y de lo que se trata es de mirar cómo los jóvenes ven la política y tratar de dar unas alternativas a lo que es la política. [...] Casi todo el mundo llega ahí como con una barrera frente a lo que es la política, por la tradición. Entonces es como dar [...] sobre todo in-

formación y luego hacer que los mismos jóvenes se comprometan con un proyecto. Una cosa ya más práctica en la que pongan a funcionar todo eso. [...] Ha sido una experiencia muy interesante, sobre todo muy nueva para mí, muy enriquecedora. Ya es un proceso de cuatro meses. Ya este mes acabamos, y vamos a ver. De todos modos la idea también era que se crearan más redes, contactos y cosas de esas. [...] De todos modos siento que todavía estoy muy encerrada en cosas, y pues poquito a poquito eso me va abriendo otras miradas (Jenny).

PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La mayoría de las y los entrevistados de ingeniería de sistemas son ajenos a una participación política partidista y se interesaron poco por las discusiones políticas en la universidad. Hay quienes manifiestan una preocupación básica por la responsabilidad ciudadana y la democracia. Ismael, por ejemplo, piensa que sus compañeros de ingeniería de sistemas tienen muy poca conciencia política. Él se interesa por asuntos cívicos, deberes ciudadanos como el voto, y trata de tener una visión crítica. Al comienzo le gustó escuchar a los grupos políticos en la Universidad Nacional, pero después se desinteresó: peleaban por cosas que no le parecían válidas o coherentes:

Yo no considero que sea de los que pelea por las cosas. Pero por lo menos asumo el deber ciudadano de saber por qué voy a votar y por qué no voy a votar, [...] de tener una visión crítica, [...] de no tragarse el cuento entero. Digamos que por ese lado mis compañeros de la universidad ¡cero! (Ismael).

A Roberto las posiciones políticas que se expresan en la Universidad Nacional le parecen muy radicales. Él no se ubica. No puede ser de izquierda ni de derecha. Trata simplemente de ser un buen ciudadano, de cumplir las normas que le parezcan buenas:

No me ubico. No puedo ser ni de izquierda ni de derecha. Trato de comportarme como un buen ciudadano ante todo, o sea, no involucrarme. Las normas que me parezcan buenas, pues trato de cumplirlas. [...] Hay cosas de convivencia básica. Todo eso ya está mezclado con política (Roberto).

Julián tiene un proyecto de participación ciudadana con un amigo. Querían meterse a los consejos de juventud, pero no pudieron. Su idea era poder hacer algo en sistemas de información en el área de la lucha contra la corrupción. Julián ha descubierto que le gusta mucho hablar en público, transmitir ciertas cosas, participar en clase. Le gustaría hacer algo para mejorar la situación de este país sin que tenga un enfoque de partido, sino un trabajo directo con la gente. Considera ese tipo de actividades e intereses como un *hobby*, y “a los *hobbys* uno les saca el tiempo y los hace con gusto”. También le sirven de escape para muchas cosas que no se le pueden pedir a un computador:

Nos gusta decir “mire, yo tengo amigos en el barrio, hablo con ellos, me conocen, aproveche esa situación y en dado caso que usted quiera lanzarse de cualquier cosa, por ejemplo, de presidente de la acción comunal, pues usted tiene unos votos”. Me gustaria por ese lado (Julián).

Las y los estudiantes que tuvieron la oportunidad de participar en un programa de Opción Colombia con ocasión del paso al año 2000 y el virus informático Y2K recuerdan esa experiencia de participación social como algo muy importante para ellos, ya que pudieron conocer regiones del país y colaborar con hospitales y otras instituciones utilizando sus conocimientos. Fue una experiencia de autonomía personal durante la que tuvieron que enfrentar responsabilidades y resolver problemas nuevos para ellos:

Que rico que lo hice, que rico que tengo eso para contarlo y que digo hoy “conocí, viajé, me enfrenté a eso”. Era muy sencillo lo que tocaba hacer: era pasar una cosa a los computadores, pero era más importante a nivel personal, el estar viviendo fuera de la casa y conociendo. Eso y la responsabilidad me pareció *chévere*. Que si uno iba a desayunar, le tocaba mirar con qué iba a comprar el desayuno. Yo no estaba acostumbrado a eso. O llegar a cualquier sitio y tener la plata. Eso es *chévere*, aprende uno (Ismael).

Diana también participó en este proyecto y para ella fue una experiencia muy buena:

Yo me fui en esa época. Eso también me sirvió mucho. Yo me fui con una compañera para el eje cafetero, y nos dejaron allá: “mi-

ren a ver qué hacen. Tienen que ir a estos y estos hospitales”. ¡Y sin conocer allá a nadie, ni las carreteras ni nada. Y la guerrilla!. Pero nos fue muy bien. Realmente me ha ido muy bien en la vida (Diana).

La participación social y política señala grandes contrastes entre las dos carreras. Es claro que para la mayoría de las/os estudiantes de sociología esta participación está relacionada con la carrera y la búsqueda de intervención o compromiso social, mientras que entre las/os ingenieros la participación asociativa se relaciona con el uso del tiempo libre y el cuidado complementario del desarrollo personal. Sólo en algunos casos la participación social está relacionada con la carrera, cuando los jóvenes se plantean la necesidad de ser ingenieros e ingenieras más comprometidos con la sociedad.

EL CULTIVO DE SÍ: ALGUNAS BÚSQUEDAS PERSONALES

Si el estudio y la experiencia estrictamente universitaria ocupan la mayor parte de las energías de casi todos estos jóvenes durante su carrera, algunos nos revelaron otras búsquedas, más personales, fuera del mundo universitario y familiar.

ARTE Y MÚSICA

La música juega un papel “muy bueno” en la vida de Federico: “es como una terapia físico-espiritual”:

Básicamente, *rock*, guitarra *rock*, que es mezclar el *rock* con *blues*, con *jazz*. Metal también. Cuando era más joven era sólo metal. Entonces fui estudiando guitarra clásica. Pero siempre era una afición, un gusto, y siempre lo he mantenido así. Ha sido satisfactorio. Hay épocas en que abandono mucho la guitarra, como en los últimos dos años. Ahora estoy todos los días estudiando por mi cuenta (Federico).

Para Vicky, su experiencia en el mundo del teatro ha sido más importante que la vida universitaria. Sus amistades están sobre todo en el medio artístico:

El teatro ha sido muy importante en mis decisiones y con eso también he conseguido unos trabajos fuera de la universidad. [...] Cuando salí del colegio fue que empecé a ir a teatro. Yo iba a

todos los festivales y conocí gente de teatro que me parecía muy interesante. Entonces ahí me empecé a interesar, tanto, que mi tesis es también sobre el teatro. Creo que la creación teatral que hay aquí con la Candelaria, con el TEC, con el Maticandela, es algo muy bonito, pero difícil en un país donde hay cero recursos. Eso me llama mucho la atención: las obras en sí, la creación colectiva de los grupos, la historia del movimiento teatral, pero también es una cuestión muy personal, pues tengo mucha amistad con esa gente (Vicky).

Aunque la mayoría de las y los estudiantes de ingeniería parecen muy ocupados con el estudio, algunos tienen actividades, gustos o pasiones personales extraacadémicas. En esos ámbitos, sienten que tiene lugar más plenamente su desarrollo personal, mientras que la carrera corresponde a una formación profesional o una contribución al desarrollo del país. La música y la participación en actividades más expresivas también son vistas como una manera de compensar la tendencia al encierro y la falta de sociabilidad del ingeniero. Quienes se dedican a estas actividades tienen la sensación de que no son muchos, de que ellos son de alguna forma ingenieros o ingenieras “diferentes”.

A Helena le gusta la guitarra y en su tiempo libre da cursos de guitarra. Dirige un coro de niños en su parroquia. Helena está haciendo dos cosas que le parecen importantes: contribuir con el desarrollo tecnológico de la sociedad (“que se necesita con urgencia”) y “desarrollar su parte personal”, es decir, tener contacto con las personas. Helena piensa que ha logrado superar esa debilidad de la carrera en el aspecto personal o interpersonal. Lo que hace en el tiempo libre la tranquiliza, pues siente que no va a ser “toda introvertida en la profesión”, sino que va a ser capaz de tener relaciones sociales. Helena piensa que “el problema de ingeniería es que uno se encierra mucho”. Ella no conocía todas las cosas que tenía la universidad, empezando por la parte cultural. Lleva dos años en los cursos de guitarra del León de Greiff, y está muy contenta:

Me he dado cuenta de que lo que es la parte de arte como que tampoco le interesa a los ingenieros. Pero a mí me encanta. Yo creo que soy la niña “diferente” ahí (Helena).

Ismael, por su parte, recibió una educación en su casa orientada hacia actividades culturales como el teatro, el cine, la literatura, y así siguió. Pero la mayoría de la gente con la que estudió se interesaba poco por eso:

Siempre me ha gustado el cine arte. Incluso uno de mis hermanos mayores y mi papá hicieron teatro muchísimos años. Él estudio en el teatro “El Local”. Él siempre nos metía a grupos de teatro cuando éramos niños, inculcándonos esa cuestión. Cuando entramos a la universidad, hacía ya años que no hacía teatro. Y la gente con la que me encontré era muy desinteresada por ese aspecto. [...] Yo veía la gente de ciencias humanas, la gente de ciencias económicas, y ellos tienen un poco más de eso. En nosotros es raro el que le guste esas cosas (Ismael).

EXPERIENCIAS RELIGIOSAS

Jenny conservó un secreto importante a lo largo de su carrera: pasó un año en un convento mientras seguía estudiando sociología en la universidad. Tuvo que disimular esta experiencia con sus compañeros, pues temía ser objeto de burla o de rechazo: “yo no le podía contar a todo el mundo”. En el convento tuvo roces con la comunidad y se retiró. Empezó a imaginar otro proyecto de vida: tener una familia, conseguir las cosas por su propia cuenta: “organizar su vida, pero más como uno quiere y no como quieren otros”:

Las monjas querían como romper con eso, y entonces yo me ponía a pensar “no, pero yo he estudiado cuatro años y ya me he “encarretado” con mi carrera para dejarla y ponerme a rezar y a bordar”. Entonces yo no quise eso. Aunque no sabía bien qué quería, no quería eso. Pero fue una experiencia muy, muy importante (Jenny).

Las búsquedas de Helena tuvieron también un contenido religioso, especialmente su trabajo con el coro de la parroquia: “la música es para Dios y para el mundo con la finalidad de alegrar a las personas”.

CULTIVO DE CUERPO Y MENTE

Otros/as, como Diego o Ana, han dedicado esfuerzos a cuidar su cuerpo y su salud física y mental; Diego, acudiendo

a la medicina moderna, Ana, a técnicas del yo más exóticas como el *reiki*:

Toda la vida he querido meterme a esto, a lo otro, y así me la pasé los ocho semestres y nunca me metí a nada. Cuando ya estaba en segundo semestre de monografía me metí a un curso libre de *reiki*, y me gusto muchísimo y aprendí muchísimas cosas. El cambio fue impresionante. Un cambio que no esperaba. Además fue rarísimo, porque yo no sé por qué me metí a eso. Yo soy la persona más escéptica con esas cosas. [...] Todavía no entiendo por qué. Además, había muchas más opciones. Yo misma me sorprendo del cambio que he tenido. Y ha sido tal el cambio que la gente se ha dado cuenta. La gente se sorprende: “ya no es tan histérica”, “ya no es tan de mal genio”. Fue lo único, lo único que hice acá en la universidad fuera de lo académico (Ana).

La afición de Fernando es una afición solitaria: la lectura. Fernando valora el conocimiento que adquirió en la universidad por fuera de la carrera, especialmente las lecturas que hizo, ya que fue muy buen lector y pasó horas en la biblioteca leyendo literatura y otras cosas. En el colegio había sido buen lector, pero en la Universidad Nacional tuvo la oportunidad de leer muchísimo más:

Aumenté mi afición por la lectura. Eso también lo agradezco mucho, porque a mí siempre me ha gustado leer, pero en el bachillerato no tenía donde, y aquí sí. Hubo épocas en las que me la pasaba metido en la biblioteca central horas, horas seguidas, y días, días enteros. Yo leía mucho, [...] de todo, pues yo soy muy variado en eso. A mí me gusta mucho Cortázar, me gusta mucho Stephen King, que es muy criticado por muchos (Fernando).

Capítulo IV

MORATORIA Y TRANSICIÓN HACIA LA AUTONOMÍA

*Uno entra de adolescente y sale de
quién sabe qué, porque como voy,
quién sabe en qué etapa salga.*

José

Las experiencias propias de esta etapa universitaria como moratoria social varían entre los entrevistados y entrevistadas en función del peso relativo que tiene, por una parte, la posibilidad de autonomizar el presente y gozar de un tiempo de exploración sin responsabilidades adultas y, por otra parte, la necesidad de preparar un futuro que represente una estructura de oportunidades mejor o más amplia. De este modo, el origen social juega sin duda un papel importante, al facilitar en mayor o menor grado el olvido del futuro y el goce del presente, aunque se debe tener en cuenta que no interviene de manera determinista. Factores como la confianza de los padres y las madres en la educación y el esfuerzo puesto en invertir en la de sus hijos/as, el hecho de ser el hijo/a menor o el/la único/a, pueden permitir que jóvenes del grupo *promoción* disfruten plenamente la moratoria, mientras que otros del grupo *reproducción* o del grupo *mixto* deban racionalizar sus estudios y orientarse con mayor urgencia hacia una inserción laboral después de su grado.

HACIA LA AUTONOMÍA AFECTIVA

INDEPENDENCIA RESIDENCIAL

La mayoría de las y los estudiantes vive con sus familias de origen. En familias nucleares (con papá, mamá y hermanos/as) vive el 32% de los/las estudiantes de sociología y el 33% de los/las estudiantes de ingeniería de sistemas.

En familias monoparentales simples o extendidas (es decir, con la presencia o no de hermanos/as u otros familiares) vive el 43% de los/las estudiantes de sociología y el 36% de los/las estudiantes de ingeniería de sistemas.

El porcentaje de estudiantes que tienen un modo de residencia juvenil (es decir, que viven solos/as o con otras personas no familiares) es del 18% en ingeniería y del 16% en sociología.

El 12% de los/las estudiantes de ingeniería de sistemas y el 9% de los/las estudiantes de sociología viven en pareja, con hijos/as, o en el domicilio de uno de los padres. Se destaca un porcentaje ligeramente más alto de estudiantes que viven con sus familias de origen entre los sociólogos, hecho que está relacionado con el lugar de nacimiento (Bogotá).

En cuanto a las diferencias por sexo, es claro que en ingeniería de sistemas las mujeres conservan una mayor dependencia hacia su familia de origen: el 82% de ellas reside con al menos uno de sus padres, mientras entre sus colegas varones esto sólo ocurre en el 65% de los casos. Hay que recordar que las mujeres son más jóvenes que los varones. En sociología el panorama difiere bastante, ya que el 73% de las mujeres y el 76% de los varones viven bajo la tutela de por lo menos uno de sus progenitores.

Las mujeres con autonomía residencial (que viven solas o con personas ajenas a la familia) sólo representan el 7% en ingeniería de sistemas, pero son el 22% en sociología. Los hombres en las mismas condiciones constituyen el 23% entre los estudiantes de ingeniería de sistemas y el 12% entre los de sociología. Finalmente, las mujeres con residencia conyugal, independiente o no de los padres, representan el 11% en ingeniería de sistemas y el 5% en sociología. Los varones en la misma situación son el 9% en ingeniería

de sistemas y el 13% en sociología. De acuerdo con lo anterior, vemos que las mujeres estudiantes de sociología tienen mayor autonomía residencial que las de ingeniería de sistemas, e incluso más que sus propios compañeros varones, hecho que está asociado con su lugar de origen.

VIDA DE PAREJA

Doce estudiantes de ingeniería de sistemas (9 hombres y 3 mujeres) y nueve de sociología (6 hombres y 3 mujeres) tienen compromisos conyugales o parentales. El nivel educativo de sus parejas oscila entre el bachillerato completo y el postgrado, pero el mayor porcentaje corresponde a estudios universitarios. Este dato señala la posibilidad de que se trate de uniones conyugales entre estudiantes universitarios. La presencia superior de hombres en unión puede ser un indicio de la mayor dificultad de las mujeres para continuar en la universidad una vez conforman una unión, sobre todo si tienen hijos.

Una de las exploraciones propias de la juventud se da en el campo de la sexualidad y los afectos. Aunque éste no fue un tema obligado en las entrevistas, nos llamó la atención la presencia de varias parejas, noviazgos que muchas veces duraron toda la carrera y que esperan prolongarse más allá de la obtención del grado. Son relaciones que concentran una gran intensidad afectiva, apoyo académico mutuo y constituyen sin duda una protección, o un refugio, frente al gran mundo de la universidad y sus amenazas. Por lo menos cuatro de los entrevistados de sociología conocieron ese tipo de experiencia, pero las mujeres se expresan más al respecto. Para Gabriela, por ejemplo, su pareja, un compañero de estudios, fue un estímulo fundamental en su carrera:

Es la persona con la que he compartido toda la carrera. Fue un motor muy importante para subir un poquito mi nivel académico. [...] Yo creo que yo le aporté a él la sociabilidad (Gabriela).

Paula lleva cuatro años de noviazgo con un compañero de sociología: “Yo ya llevo cuatro años con mi novio, cuatro años y siempre hemos querido irnos a vivir juntos, hemos querido irnos a estudiar juntos”.

Para Vicky, su pareja también ha sido muy importante:

Desde que entré a la universidad estoy con la misma persona. Yo nunca había salido con nadie en el colegio. Con esta persona con la que estoy empecé a salir antes de entrar a la universidad, y es la que más me apoyó. [...] Siempre está ahí, detrás, y es la persona con la que hago la mayoría de los trabajos (Vicky).

Felipe reconoce que durante su carrera se aisló un poco y sólo su novia, compañera de sociología, también muy centrada en el estudio, evitó que su ensimismamiento fuera mayor. Ella fue su “polo a tierra” y ayudó a que él se abriera un poco. Frente a estas parejas estables, algunos aspirantes a sociólogos expresan otras búsquedas afectivas y amorosas, un poco más difíciles. Luis, por ejemplo, piensa que los noviazgos entre sociólogos son muy complicados:

Los noviazgos con sociólogas son terribles, porque son dos perspectivas que se encuentran, son dos electrones de la misma carga que se encuentran y empiezan a chocar frente a eso, [...] por los debates académicos, políticos y sociales. Entonces empieza a haber problemas por pendejadas: “yo no opino así, que son temas políticos”, entonces peor. [...] Entonces empieza a haber asperezas y eso se va metiendo en la vida emocional (Luis).

Diego también ha tenido búsquedas amorosas difíciles: ha tratado de encontrar mujeres que se le parezcan, con quienes intercambiar sus gustos culturales e intelectuales:

Por ejemplo, el que una mujer escriba me parece muy chévere, pero que me guste lo que escriba. Yo tengo una amiga que es poeta. Entonces termina uno buscando personas afines. Una niña me decía una vez que era gracioso que yo no buscara la contraparte, sino alguien parecido. Y sí, soy muy ególatra, ¡qué le hago! [...] Claro que con el tiempo también ya me han empezado a interesar asuntos prácticos: cierta independencia, que en algunos aspectos puedan coincidir o no, que se puedan armonizar. [...] A mí, por ejemplo, me gusta mucho sentarme a charlar: [...] el cuento con el café, el parque, ver una exposición de arte, y todo eso (Diego).

En ingeniería de sistemas hay varios casos de noviazgos que se constituyeron en la relación principal a lo largo de la carrera. Elisa tuvo un novio durante cuatro de los cinco años que lleva en la universidad. Incluso lo veía como su

pareja a largo plazo, pero después de conocerlo más se dio cuenta de que no era el indicado y se terminó. Ahora está empezando una nueva relación.

Diana, por su parte, en la semana de inducción conoció a un compañero de ingeniería de sistemas que sería su novio durante toda la carrera:

En la semana de inducción conocí a una persona que fue mi novio toda la carrera. Él es una persona muy sociable. Cuando empezamos a ver materias no me tocó ninguna con él, pero me tocó con unas compañeras y me fui como introduciendo en ese grupo. Pero, por ejemplo, decían “grupos de a dos”, y yo quedaba sobrando. Tal vez él fue una persona que me ayudó mucho a socializarme, y me ayudó mucho también en la carrera, porque, como te digo, yo no sabía nada de computadores (Diana).

Ismael también consiguió novia pronto, en el primer semestre, y “estuvieron cuadrados” durante toda la carrera. Eso fue muy emocionante para él:

La amiga que te digo, yo conocí a la hermana de ella y me cuadré con ella. Incluso tuvimos una relación de toda la universidad. Hasta ahora se terminó. Digamos que fue muy emocionante eso: entrar a la universidad, conocer nueva gente, empezar una relación sentimental con alguien, o sea, un montón de expectativas que uno tenía (Ismael).

A Ismael le ha dado duro terminar con su novia de toda la carrera, con quien le gustaba sentarse a conversar y contarse la vida. No ha encontrado lo mismo en otras personas:

Ella ya se va a graduar de economía aquí en la Nacional. Digamos que lo que me ha dado duro es que uno conoce más gente, pero ya uno se acostumbra mucho a una persona, sobre todo que con ella nos sentábamos a hablar. A mí me encantaba que nos sentáramos a hablar y contarle mi vida. Los problemas que yo tenía se los contaba a ella. Entonces me ha dado duro, porque hay gente que no le gusta hablar, y yo creo que el amor empieza por ahí, por conocerse (Ismael).

• *MATERNIDAD Y PATERNIDAD TEMPRANAS*

Dos de nuestros entrevistados en ingeniería de sistemas se iniciaron tempranamente en responsabilidades adultas como padre y madre. En los dos casos, el hijo o la hija significa-

ron un cambio radical en sus vidas y encontraron en ello un nuevo sentido y una fuerte motivación para continuar con sus estudios. Elsa y Alberto formalizaron sus parejas y emprendieron la tarea de terminar la carrera y asumir la responsabilidad con sus hijos/as. Alberto y su compañera contaron con el apoyo de sus padres/madres y suegros/as. Elsa contó sobre todo con el apoyo de su esposo. Elsa salió de una etapa de desmotivación y depresión con el nacimiento de su hija, mientras Alberto tuvo que renunciar con alguna dificultad a las libertades y despreocupaciones de la juventud:

El haber quedado en embarazo de la niña fue decisivo para que terminara la carrera, porque, como le había dicho antes, yo andaba sin interés y sin saber para adónde iba. Cuando ella nació, o sea, ver que yo tenía que ofrecerle algo a ella me hizo recapacitar y volver a tomar el rumbo y llegar a ser una mejor persona, llegar a ser profesional, porque tenía que ofrecerle mucho a ella. Ya no sólo respondía por mí. Cuando nació ella, ya hubo interés, ya hubo motivación, entonces fue muy importante (Elsa).

En cuarto o quinto semestre, cuando nació su hijo, Alberto tenía 19 años. Eso le cambió la vida. Le tocó trabajar y asumir la responsabilidad, seguir estudiando, pero ya sin poder “hacer locuras”, como no ir a clase o no llegar a la casa:

Las cosas se dieron y lastimosamente soy de ese 1% (pues no, *lastimosamente* no, *afortunadamente* soy de ese 1%) donde los métodos anticonceptivos no funcionan. Eso cambió mi vida, porque tocó empezar a trabajar: en cuarto semestre me tocó buscar un trabajo que no interfiriera con las clases mucho. Por fortuna logré ubicarme en la División de Salud, aquí en la universidad. Trabajaba medio tiempo, pero podía dedicarle más tiempo a mi universidad que al trabajo. Desde ahí ya cambia uno la rutina y le cambia a uno la vida. Conceptualmente, ya no puede ser uno el niño loco que no va a clase o no llega a la casa, porque ya no se puede. Ya hay una responsabilidad adicional, hay una familia de por medio. Fue difícil asimilar eso (Alberto).

Alberto se organizó en pareja con su novia, que estudiaba ingeniería química en la Universidad Nacional, y ya llevan casi seis años conviviendo. Tuvo que dejar de ser “amiguero”, cambiar su concepción de la amistad y darle prioridad a su relación de pareja y a su hijo. Piensa que eso fue para

mejorar. Su compañera no se ha graduado todavía, porque tuvo que cancelar el semestre en que nació el niño y luego ver pocas materias durante la lactancia. »

LAS DESIGUALDADES DEL MERCADO DE TRABAJO ESTUDIANTIL

Como vimos, la mayoría de las y los estudiantes vive en la casa materna o paterna. Tres de cada cuatro estudiantes de sociología declararon que recibían ayuda económica. En este sentido, el más alto el porcentaje fue el de mujeres, que fue del 84% comparado con el 67% de los varones. En ingeniería, un porcentaje menor dijo recibir ayuda económica (62%) y, como en sociología, el más alto porcentaje estuvo entre las mujeres (71% contra el 58% de los hombres). Entendemos que para la mayoría de estos/as jóvenes recibir ayuda económica no incluye los servicios que la familia les garantiza, en términos de alojamiento, alimentación, lavado de ropa, etc.

RECIBE AYUDA ECONÓMICA						
	Sociología			Ingeniería de sistemas		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Sí	84	67	75	71	58	62
No	16	31	24	29	42	38
NS/NR		2	1			
Total	100	100	100	100	100	100

La mayoría de los estudiantes de las dos carreras ha realizado actividades remuneradas, con pocas diferencias entre los sexos.

ACTIVIDADES QUE GENERAN INGRESOS						
	Sociología			Ingeniería de sistemas		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Sí	84	88	86	93	86	88
No	16	9	13	7	14	12
NS/NR		2	1			
Total	100	100	100	100	100	100

LOS TRABAJOS DE LAS Y LOS SOCIÓLOGOS

De los/as estudiantes de sociología que registraron algún tipo de empleo, el 36% lo hizo en actividades² ajenas a su carrera: bien sea en el comercio y los servicios o en otras actividades, en general poco calificadas. El resto incluye una variedad de tareas relativamente afines con la carrera, como la participación en proyectos de desarrollo o en trabajos de investigación, las monitorías, el trabajo como encuestadores y la docencia. Como diferencias entre los sexos, llama la atención la mayor participación de las mujeres en proyectos de desarrollo y en docencia, mientras que los varones tuvieron una participación mayor que las mujeres en trabajos de investigación y como encuestadores.

Tipo de actividad / SOCIOLOGÍA			
	Mujeres	Hombres	Total
Docente	10	3	6
Monitor	13	14	14
Independiente en sistemas	3		1
Empleo en servicio/comercio	13	17	15
Trabajos de investigación	10	17	14
Pasantía		3	1
Encuestador/a	6	14	11
Empleos en proyectos de desarrollo	26	9	17
Otras	19	23	21
Total	100	100	100

El tipo de entidad en la que realizaron la actividad señala a la Universidad Nacional como el mayor empleador (con el 34%), seguida de otras instituciones públicas no educativas y de otras instituciones educativas. No se observaron mayores diferencias por sexo, salvo que las mujeres tienden a trabajar más que los hombres en entidades públicas no educativas y en empresas de servicios y comercio, mientras que los hombres se emplean con mayor frecuencia que

² Información sobre la última actividad realizada.

las mujeres en otras instituciones educativas y en otras entidades en general.

Tipo de entidad / SOCIOLOGÍA			
	Mujeres	Hombres	Total
Universidad Nacional	32	35	34
Otra institución educativa	7	12	10
Empresa de sistemas o afines		3	2
Institución de Investigación	7	3	5
ONG	4	6	5
Empresa de servicios/comercio	11	6	8
Instituciones públicas (no educativas)	18	9	13
Otras	21	26	24
Total	100	100	100

La dedicación de las y los estudiantes de sociología a actividades remuneradas revela las características de las mismas: el 40% trabaja por horas, el 32% de medio tiempo y el 26% de tiempo completo. Esta distribución es similar para hombres y mujeres³. En cuanto a la remuneración, el 37% recibe menos de un salario mínimo y otro tanto recibe entre un salario mínimo y dos, hecho que significa que el 73% de los estudiantes de sociología gana menos de dos salarios mínimos. Sin embargo, los hombres reciben mejor remuneración, puesto que el 41% recibe entre 1 y 2 salarios mínimos, mientras que tan sólo el 32% de las mujeres percibe un ingreso de ese orden. De ellas, el 46% recibe menos de 1 salario mínimo, en contraposición con el 28% de los hombres. A pesar de que hay más mujeres que reciben entre 2 y 3 salarios mínimos, hay más hombres con remuneración entre los 3 y 4 salarios.

³ Estas cifras son entendibles desde la lógica estudiantil, en la medida en que la actividad laboral es secundaria. Desde esa lógica también se puede explicar la mayoría de trabajos por horas. Sin embargo, podría pensarse en la existencia de una mayor cantidad de empleos de medio tiempo que no afecten la actividad estudiantil y suplan de una mejor forma las necesidades estudiantiles.

Remuneración en salarios mínimos por rangos / SOCIOLOGÍA			
	Mujeres	Hombres	Total
Menos de 1 salario mínimo	46	28	37
Entre 1 y menos de 2 salarios	32	41	37
Entre 2 y menos de 3 salarios	18	9	13
Entre 3 y menos de 5 salarios	4	19	12
Entre 5 y menos de 10 salarios		3	2
Total	100	100	100

En relación con la duración de la actividad económica⁴, el 85% de las y los estudiantes de sociología registró una duración igual o inferior a 1 año. Asimismo, el 63% tiene trabajos con una duración de tan sólo seis meses. La anterior información da cuenta de un perfil claro del tipo de las actividades que realizan las y los estudiantes de sociología. En este sentido, aparece la Universidad Nacional como el gran empleador donde se desarrollan trabajos remunerados por un salario mínimo y por contratos de un semestre académico. De igual forma, los estudiantes practican lo que podríamos denominar el “rebusque estudiantil”, que consiste principalmente en trabajos de dedicación por horas, con poca remuneración y con poca relación con el área de conocimientos de su carrera.

EL SENTIDO DEL TRABAJO

La mayoría de las y los aspirantes a sociólogos que trabajaron lo hizo en la Universidad Nacional, en monitorías o como asistentes de investigación. Algunos/as combinaron estos trabajos con otras actividades de “subsistencia”. La experiencia laboral tiene diversos significados para estos/as jóvenes. Gabriela, Lina y Vicky asocian el trabajo con autonomía, mayor seguridad personal y relativa independencia con respecto a sus familias de origen. Todas ellas trabajaron para ayudar a pagar sus estudios. Lina ha tenido trabajos de estudiante como monitora, pero también ha trabajado

⁴ Este dato sólo se trabajó sobre el 58% de la muestra total de sociología.

en ventas y otras cosas. Con eso logró costear su carrera e independizarse relativamente de su familia. Para Vicky el trabajo ha sido una experiencia clave, “de pronto más que la misma académica”, experiencia de autonomía, seguridad, conocimiento del país y tranquilidad consigo misma:

Yo siempre he tenido mucho problema con trabajar sin alguien a quien yo conozca, pero ya me ha tocado hacer las cosas sola. Eso sí me ha dado mucha autonomía y mucha tranquilidad, tranquilidad en eso de la autonomía económica, en tener mi plata. Y que, bueno, sí puedo responder por mí, porque ése también era uno de los problemas, y como que las cosas se van dando (Vicky).

Los muchachos con experiencias similares de monitorías en la universidad se expresan de manera distinta a las mujeres. Mientras éstas insisten en el impacto que tuvo este trabajo sobre ellas mismas, la libertad o el respeto que adquirieron frente a sus familias, los varones enfatizan su relación con el Departamento de Sociología, para criticarlo o para destacar su capacidad de ser escuchados por las directivas.

Felipe entró a trabajar para tener algo de autonomía, “poder gastarle a la novia”. Como monitor se dio cuenta de muchas cosas de la universidad por dentro: “los conflictos entre estamentos”, “el conservadurismo”, “la falsa meritocracia”, “la ausencia de un proyecto de formación de personas”.

Diego tuvo trabajos en sociología, como asistente de investigación, monitor, asistente de dirección de la revista de sociología, pero le quedó un mal sabor:

Yo no quiero saber de más trabajos acá. Así de simple. Ya me di cuenta de que la mayoría de veces fue una “marraneada”. A uno no le pagan nada, uno gasta horas, tiempo, uno desarrolla unas aptitudes absurdas y nadie se las valora (Diego).

En cambio, la experiencia laboral de Federico en la Universidad Nacional fue buena: aprendió a trabajar con la gente y estima que esas experiencias lo ayudaron mucho académicamente. Mantuvo buenas relaciones con el departamento y los directivos: “soy un estudiante un poco reconocido por el interés por lo que sucede académicamente en

la facultad y en el departamento”. Reconoce que ha tenido posibilidades de trabajo aceptables, “no he tenido que ser mesero”. Con el dinero que ganó pudo pagar semestres, tener pequeños gustos y comprar libros.

LOS TRABAJOS DE LAS Y LOS INGENIEROS

Las y los estudiantes de ingeniería de sistemas parecen encontrar con mayor facilidad que sus compañeros de sociología empleos afines a su profesión. Prácticamente, el 84% lo logra. El empleo en ingeniería de sistemas es la principal actividad, seguida por las monitorías. La gran diferencia por sexo es el empleo mayoritario de las mujeres como monitoras, mientras que los hombres se emplean en actividades de ingeniería de sistemas. Las mujeres serían menos móviles, en la medida en que salen menos que los hombres a buscar sus empleos (o los encuentran menos) por fuera de la universidad. El trabajo como monitoras está asociado sin duda con el mayor “juicio” académico que encontramos en sus trayectorias educativas.

Tipo de actividad / INGENIERÍA DE SISTEMAS			
	Mujeres	Hombres	Total
Docente	4	3	3
Monitor	42	27	31
Independiente en sistemas	4	8	7
Empleo en ingeniería de sistemas	23	52	43
Empleo en servicios/comercio		2	1
Trabajos de investigación	4		1
Pasantía	4		1
Empleos en proyectos de desarrollo		2	1
Otras	19	7	10
Total	100	100	100

La mayor entidad empleadora de los estudiantes de ingeniería de sistemas es también la Universidad Nacional, con un 52% (porcentaje que supera al de sociología), seguida de otras entidades y de empresas de sistemas o afines. La ma-

yor capacidad empleadora por parte de la Universidad Nacional se mantiene tanto para hombres como para mujeres de ingeniería de sistemas así como las “otras entidades”, que son la segunda opción para ambos sexos. La mayor diferencia que se da es que los hombres se emplean más que las mujeres en empresas de sistemas o afines.

Tipo de entidad / INGENIERÍA DE SISTEMAS			
	Mujeres	Hombres	Total
Universidad Nacional	54	51	52
Institución educativa	4	2	3
Empresa de sistemas o afines	4	16	13
Empresa de servicios/comercio		2	1
Instituciones públicas (no educativas)	4	2	2
Otras	34	27	29
Total	100	100	100

En cuanto a la dedicación temporal, el 51% trabaja por horas, pero es mucho más alta la proporción de mujeres (69% de las mujeres contra el 43% de los varones). Ocurre lo contrario con el empleo de medio tiempo (31% de los hombres y 15% de las mujeres) y con el trabajo de tiempo completo (24% de los hombres contra el 15% de las mujeres).

Se aprecian empleos menos atípicos entre los hombres de ingeniería de sistemas en relación con sus compañeras de carrera. Relacionado con lo anterior, la remuneración de las mujeres es claramente inferior a la de los varones: casi la mitad de ellas recibe menos de un salario mínimo, hecho que sólo ocurre para el 19% de los hombres. E inversamente, mientras el 31% de los muchachos recibe una remuneración superior a dos salarios mínimos, sólo el 13% de las mujeres lo hace.

Remuneración en salarios mínimos por rangos / INGENIERÍA DE SISTEMAS			
	Mujeres	Hombres	Total
Menos de 1 salario mínimo	48	19	27
Entre 1 y menos de 2 salarios	30	43	39
Entre 2 y menos de 3 salarios	9	20	17
Entre 3 y menos de 5 salarios	4	11	9
Entre 5 y 10 salarios	9	7	8
Total	100	100	100

En contraste con sociología, uno de cada cuatro estudiantes de ingeniería de sistemas que ha trabajado ha tenido empleos con una duración superior a un año, pero para la mayoría predominan los trabajos de cuatro y cinco meses de duración.

EXPERIENCIAS Y SENTIDO DEL TRABAJO

Veamos algunos ejemplos de las experiencias laborales de estas/os jóvenes. Ismael decidió buscar trabajo en empresas para adquirir experiencia: primero trabajó en soporte técnico telefónico en “007 mundo.com”, pero se aburrió:

Ese horario: seis horas, con una diadema. Yo decía “esto no es lo mío, no me gusta”. Lo chévere de eso fue que conocí mucha gente. Imagínate ¡100 agentes! Uno conoce mucha gente, la pasa rico, sale a rumbear, etc., etc. Pero digamos que en un momento dado pesa más el trabajo que eso, entonces ya no quería (Ismael).

Alex se presentó a una convocatoria a Codensa:

Yo me presenté a Codensa. Aunque fueron personas de distintas universidades, fue muy chévere saber que yo quedé en el primer lugar y que otra persona que iba de la Nacional quedó también bien ubicada. Fue muy chévere saber que la Nacional iba bien, y si uno habla con un estudiante de otra universidad, alcanza a captar qué perspectiva tiene (Alex).

Mauricio y Julián empezaron a trabajar al final de su carrera, como monitores del programa Universidad Virtual de

la UN. Mauricio no tuvo que trabajar durante su carrera ni buscó hacerlo, pues su papá le daba lo necesario, pero le ha gustado mucho aprender y ganar su plata. El trabajo le ha hecho descuidar un poco el estudio, pero espera iniciar la tesis el siguiente semestre y graduarse:

Uno aprende muchas cosas en el trabajo. Fuera de eso lo que estoy haciendo me gusta, y me puedo pasar días dedicado a eso. Por eso mismo me estoy descuidando en el estudio, pero más que todo es por gusto. Claro que recibir dinero por lo que uno hace es muy "bacano". A mí me gusta mucho el día de pago, pues me voy a celebrar con mis amigos (Mauricio).

A Julián también le ha gustado la experiencia, pues en ese programa está aplicando algo de lo aprendido en un campo que le interesa: el de la animación. Le parece rico recibir dinero por hacer lo que le gusta. Los contratan semestralmente y cada curso se demora en montarse medio año o un año. Él ya montó uno, con la supervisión de los profesores y la asistencia técnica de Universidad Virtual. Se trabaja individualmente y cada uno entrega su curso. Les dan capacitaciones quincenal o mensualmente.

Fernando, por su parte, se está graduando en la modalidad de "docencia asistencial" y le ha gustado, pero no quiere que la docencia sea una forma de trabajo definitiva. Tomó esa alternativa para graduarse por cuestión de tiempo, por la urgencia de salir a trabajar. Ha aprendido sobre todo a tratar a la gente, a los estudiantes:

Estoy haciendo una docencia asistencial. Esa modalidad se implantó hace muy poco en la facultad. Se trata de que un estudiante durante un semestre resuelva un problema de aprendizaje específico de una comunidad. En mi caso, estoy dictando clases de informática en un colegio, que es el mismo colegio del que yo salí del bachillerato. [...] He aprendido mucho a hablar con la gente y a tratar a la gente. [...] Yo creo que les caigo bien a los estudiantes, que son estudiantes de décimo y de once, ya como los grandes del colegio. Ellos me ponen atención, yo creo que o por la novedad de ver a alguien distinto al profesor o porque yo soy muy fresco, les hablo de manera muy informal y les hablo de cosas que a ellos les interesa y que los motiva (Fernando).

Rosario ha tenido dos experiencias laborales en empresas. Una de ellas fue Compaq, donde le tocaba atender clientes

de Venezuela. Básicamente, les ofrecía equipos, les daba soporte técnico y soporte comercial. Le gustó conocer el área comercial pero “el cuento de las ventas” le parece un área muy complicada:

El cuento de las ventas y eso a mí me parece un área muy complicada, y siempre lo he dicho. A pesar de que trabajé en eso, sigo con esa mentalidad. Vender no es fácil, porque hay que crearle la necesidad al cliente, partiendo de eso, y si el cliente no necesita nada, entonces perdiste todo tu trabajo (Rosario).

A Lucía la experiencia de trabajo le ha servido para confirmar la necesidad de compensar la tendencia a encerrarse frente al computador que puede tener el ingeniero de sistemas. Lo técnico ya en el trabajo significa también ser eficaz: cumplir plazos y objetivos y que las cosas funcionen:

Yo creo que uno de los resultados de esta primera experiencia laboral fue saber que estar encerrado en un cubículo trabajando es malo y que por ello uno tiene que expandirse. Esa fue una de las primeras cosas de las que uno se dio cuenta cuando empezó a trabajar. Y otra de las cosas importantes, que ya te comentaba, era tener que cumplir con ciertas cosas, con ciertos procesos, para entregar las cosas, y que sirvan (Lucía).

En comparación, las y los estudiantes de ingeniería están mejor remunerados que los/as estudiantes de sociología. Esto se debe a que sus trabajos están más relacionados con su formación profesional y son trabajos más calificados. En cambio, para los/as estudiantes de sociología, fuera de las funciones de monitoría académica, las actividades predominantes poco o nada tienen que ver con su carrera y son trabajos poco calificados. Es importante destacar la diferencia en la remuneración por sexo que se observa en cada una de las carreras. El mercado de trabajo estudiantil anticipa las desigualdades de género que caracterizan al mercado laboral “adulto”.

EL SIGNIFICADO DEL SER JOVEN Y UNIVERSITARIO/A

En este apartado tratamos de destacar las percepciones que emergen de los relatos sobre lo que significa la juven-

tud, y en particular la juventud universitaria, para estas y estos jóvenes.

LA JUVENTUD NO EXISTE

En sociología podemos ubicar en dos posiciones opuestas a Diego y Federico: los dos niegan la especificidad de la juventud como etapa de la vida. Pero mientras para Diego se trata de mantener en la vida adulta cualidades juveniles como la creatividad y la capacidad de asombro, en Federico encontramos más bien una adultez precoz, hecha de la madurez política que antecede, acompaña y se prolonga más allá de la experiencia universitaria sin “rupturas”.

Diego terminó el bachillerato hace casi 10 años y sigue en la universidad. Eso le genera percepciones particulares: para él la vida misma está asociada con ciertas cualidades de la juventud que ha visto perder a sus amigos integrados al orden adulto:

Porque uno se da cuenta de que ya hay personas, [...] gente que estudió con uno en el colegio, de la misma edad, que ya son ejecutivos o qué sé yo. Sin embargo, uno se da cuenta de un detalle: uno se mira en el espejo y dice “yo todavía tengo cara de chino a ratos”. Uno ve a esta gente y de verdad la faz es de una persona cansada, seria, o sea, les pasan los años rapidísimo. Sí, pierden el cabello. Yo ya me he encontrado con amigos así, y uno dice “¡juj! ¿A usted qué le pasó?” [...] Y entonces dicen “no, acabé la carrera, hice una maestría, me conseguí un trabajo en tal parte, cambie de trabajo a otro mayor, estoy ganando plata, me tocó viajar al exterior”. Y a veces uno les hace la pregunta “¿y usted qué más hace?”, y como el que más hace es justamente eso “¿Qué hace para esparcirse un poquito?” “No, me toca, me quedo aquí”. Y a uno se le acaba la vida. O uno se encuentra con gente que también ya tienen su hijo así no se hayan casado, y hasta ahí llegó el cuento (Diego).

Desde su adolescencia, a Diego le preocupa mantener viva la creatividad. Por eso quiere escribir, hacer ilustraciones, seguir explorando:

Yo me he preocupado desde los 16, en el colegio, de que a mí no se me vaya a acabar la creatividad, la capacidad del niño de sorprenderse con todo lo que pasa, hasta de cosas muy sencillas que para la gente son más bien hasta simplonas. Me he preocu-

pado por eso. Tal vez la idea de escribir, de crear ilustraciones, está ahí probablemente para evitar eso. Porque es como buscar un trabajo que igual es entretenido, o sea, tiene que serlo, ¿cierto? Es por eso (Diego).

Federico, por su parte, considera que la llegada a la universidad no significó “una ruptura”, como les pasó a otros por la edad. Para él, hubo continuidad en la medida en que mantuvo una coherencia y una productividad en lo político y en lo académico. Tampoco ve una ruptura con la obtención del grado universitario, ya que busca mantener la continuidad en lo académico y en lo político. Reconoce que puede haber “un salto intelectual, por la tesis”. Federico se sitúa en una posición reflexiva y objetivante: le preocupa cómo hacer una crítica a la condición estudiantil en un país como éste, en una universidad pública número uno como la Universidad Nacional. Es una pregunta “superclave” para él:

Para mí, a nivel personal, hubo una continuidad. No hubo una ruptura como uno observa entre los estudiantes, por ejemplo, por la edad o por el choque entre expectativas y lo que es la vida en la universidad. En mi caso hubo una continuidad. Yo no tuve rupturas ni pérdidas de tiempo. Fue muy productivo en todo desde el principio, en lo político, en lo académico. Luego empezó a ser más productivo en lo académico y de pronto no en lo político. Cuando entré, lo principal fue eso: estar vinculado tanto política como académicamente (Federico).

Para subrayar la singularidad de su experiencia en la universidad, Federico cuenta, como anécdota, que cuando prestó el servicio militar en la policía fumó marihuana y la dejó cuando entró a la universidad: “creo que es una manifestación de cómo había un proceso de maduración, [...] un desarrollo en un sentido claro, más o menos claro, y continuidad”.

¿GOZAR LA JUVENTUD O PREPARAR EL FUTURO?

Para los/as demás estudiantes, las dos dimensiones de la experiencia universitaria, como moratoria, es decir, tiempo presente de libre exploración, aprendizaje y disfrute, pero también como tiempo de preparación sistemática y racional para un futuro adulto, están presentes y se combinan

con distintos énfasis. Se observa una tendencia clara hacia un mayor peso de la dimensión racional orientada al futuro profesional entre los estudiantes con menor capital cultural y económico de origen. En muchos casos, más que de mayor racionalidad, se trata de mayor urgencia temporal, una conciencia de la necesidad de conseguir empleo en cuanto terminen su carrera, pero con frecuencia se encuentran desprovistos de los medios —recursos relacionales, conocimiento mínimo del mercado al que tendrán que enfrentarse— para trabajar racionalmente en esa dirección.

Entre tanto, las y los jóvenes que deciden y pueden prolongar su moratoria continuando sus estudios después del grado hacen gala de racionalidad, en la medida en que saben que sus oportunidades en el mercado laboral sin un postgrado son poco favorables.

Para Álvaro, del grupo mixto, la etapa universitaria es fundamentalmente un período de preparación para el trabajo:

Tal vez uno como estudiante queda eximido parcialmente de ciertas responsabilidades. En el momento en que dejemos de estudiar obviamente ya comienza “busquen trabajo, empiecen a buscar sus ingresos”. Ya es otra etapa, ya es de nivel profesional, donde ya su responsabilidad es más absoluta (Álvaro).

En cambio, para Paula, del grupo *reproducción*, la universidad y la etapa juvenil son “una etapa y ya”, pues está dentro de lo normal en su medio social, pero también es una etapa muy importante, porque en ella se definen aspectos decisivos de la vida. Es una etapa de preparación para el futuro y que define las oportunidades para más adelante. En esta etapa se viven “las cosas más importantes de la vida”: “hacer la carrera, conocer a la persona con la que uno quiere vivir, formarse”. En suma, es una etapa en la que se juegan muchas posibilidades para el futuro:

Me parece, sobre todo, que hay que ser muy consciente de lo que le está pasando a uno, estar muy centrado en lo que uno está haciendo, en qué es lo que quiere hacer y en meterle toda la ficha a eso, porque al fin y al cabo eso es lo que lo va a formar a uno para el resto de su vida (Paula).

Pero también es una experiencia de libertad y exploración, de conocimiento y de experiencias afectivas. La etapa

universitaria contrasta sobre todo con la vida adulta, que Paula concibe fundamentalmente como trabajo. Ella quiere seguir conociendo, aprendiendo, “haciendo cosas”. Pien­sa que las temporalidades de los jóvenes y los adultos son muy distintas:

Sobre todo por las temporalidades que maneja, porque, por ejemplo, ahora estoy haciendo la tesis, pero también tengo un montón de tiempo para aprender francés, para meterme a un curso de astronomía, que he querido aprender para hacer muchas cosas que de pronto uno cuando está trabajando ya no puede. La vida de adulto la veo como muy trabajo. Claro que yo siempre he pensado que no quiero ser un adulto aburrido que sólo se dedique a trabajar y ya, sino que quiero seguir aprendiendo cosas, seguir haciendo cosas, seguir conociendo. Eso me gusta mucho. Bien sea conociendo idiomas o conociendo países o conociendo gente. Eso me parece importante, pero me parece que en la juventud se explota mucho más eso (Paula).

MADURACIÓN Y AUTOCONOCIMIENTO

La percepción de la juventud como etapa de la vida no se refiere sólo a la tensión entre presente libre y preparación para la adultez y el trabajo. Algunos/as alumnos/as destacan su significado en términos de autoconocimiento, de transformación interior y de definición de valores primordiales que quieren conservar toda la vida. Éste es el caso de Lina, para quien esta etapa ha sido importante para adquirir madurez, crecer y definir un estilo de vida propio:

Encontrar lo que uno quiere ser, lo que yo quiero, mi estilo de vida, la forma de ver las cosas, de pensar, de afrontar dificultades, pero no perder la alegría, estar bien con uno mismo, que uno esté convencido de lo que está haciendo, de lo que quiere, y, en efecto, yo quería ser socióloga (Lina).

Paula también siente que se volvió más crítica y más tolerante durante esta etapa, a pesar de venir de un ambiente ya bastante abierto: “se aprende a ver las cosas de otra forma”, “se aprende a ser muy tolerante, pues uno ve que la gente es muy prejuiciosa, muy elitista en muchas cosas, y entonces uno ya con esas cosas es más calmado, más tolerante, más perceptivo”. Para ella, la juventud es también una

etapa de crítica al mundo, de búsquedas de acción transformadora que quiere mantener como socióloga, asumiendo los riesgos que eso supone. Preocupaciones similares están presentes en muchos de los sociólogos: hay valores, actitudes (especialmente la capacidad crítica), que se espera que duren toda la vida, que no sean sólo de su juventud. Esto es inseparable de su concepción de la carrera.

Ingenieras como Diana también perciben esta etapa como un proceso de maduración, de formación personal y de definición de valores. En este sentido, resaltan tal vez la tolerancia, la “apertura de la mente” hacia la diversidad, el “despertar al mundo” y el desprenderse de la casa. Para quienes provienen de sectores populares, la juventud es también la oportunidad para salir de una condición social limitada, de ampliar el horizonte de posibilidades laborales y culturales. Diana dice que fue desprendiéndose de su casa, y sobre todo de su mamá, con quien vive sola, pues sus hermanas ya son casadas. Poco a poco fue tomando decisiones sola, pero durante esta etapa el apoyo de su mamá fue importante para adaptarse:

El apoyo de mi mamá fue importante. [...] Poderme como despertar al mundo, o sea, ya entra uno a una etapa diferente, donde conoces gente de todo tipo, buena y mala. Y bueno, terminar la carrera fue excelente, porque fue el primer paso, pero me faltan muchos más. [...] Yo tengo dos hermanas más, y ellas dos ya son casadas. El desprenderme fue como poder elegir en determinado momento qué hacer, una elección diferente, no contar siempre con mi mamá (Diana).

Elsa considera que su experiencia como estudiante en la Universidad Nacional fue decisiva en su vida, ya que pudo formarse como profesional, tener un futuro abierto (distinto al que tenía en su pueblo de origen) y formarse como persona:

Para mí, la universidad fue fundamental en la vida, porque me abrió un futuro y me marcó mucho en la forma de ser. La forma como a uno lo educan allá, el ambiente, todo es decisivo, como uno se forma en la vida. Llenó por completo lo que yo esperaba. El ambiente para mí fue muy bueno (Elsa).

Alberto piensa que su paso por la universidad significó un gran cambio en su forma de ver la vida. Su hijo fue fundamental y fue muy importante graduarse con ese peso adicional. La vida universitaria le encantó, y por eso sigue ahí: “no me pueden sacar”.

LA UNIVERSIDAD COMO ANTÍTESIS DEL MUNDO DEL TRABAJO

Entre las y los ingenieros de sistemas la etapa juvenil está asociada con la universidad y el contraste que la vida estudiantil tiene con el mundo del trabajo, que algunos ya han experimentado. Ser estudiante es sobre todo tener manejo libre del tiempo, sin horarios rígidos, con la posibilidad de decidir no ir a clase, sin responsabilidades distintas a las académicas. La oferta cultural de la universidad es vista con cierta nostalgia, como algo que no se pudo aprovechar bien por las exigencias del estudio.

Rosario tuvo una experiencia universitaria libre y tranquila. Lo que más aprecia hoy que está trabajando en jornada completa es la libertad de escoger entre las infinitas ofertas de la universidad, de decidir no hacer nada, la libertad que le dieron en su casa y la falta de angustias económicas:

La libertad que le ofrece la universidad. Sí, la universidad te da tus horarios, pero también te da unos huecos grandísimos. Lo que te decía, aprovéchalo o no lo aproveches, vete a tu casa a dormir o quédate aquí y mira: hay idiomas, hay cursos de profundización, cursos de baile, cursos de teatro, cursos de lo que tú quieras. Tú verás. Hay conciertos, hay eventos. Quédate o vete a dormir. Y que no hay nadie que te esté presionando. En mi caso era muy libre, o sea, tú sales a las 7 de la mañana y llegas, si quieres, a las 8 de la noche, y yo confié en que estás en la universidad. Muy rico (Rosario).

A Johana le gusta la vida de la universidad, a pesar de que hay que estudiar mucho y estresarse, pero es distinto a la vida adulta:

Lógico que a uno le da nostalgia, porque la universidad comparada con el mundo laboral es un paseo, porque uno la pasa muy rico, así a veces esté estresado, así le toque estudiar mucho, pues uno está con los amigos, uno puede salir cuando quiere, uno puede organizar sus responsabilidades de tal forma que le quede tiempo para hacer muchas cosas (Johana).

En el mismo sentido, a Ismael la vida de estudiante le pareció deliciosa. Le dio duro trabajar y tener que cumplir horarios. Le parece “horrible” trabajar de 7 am a 5 pm y llegar a ver televisión. En este sentido, Ismael no puede decidir un día no ir a trabajar como podía optar por no ir a clase:

Desde que empecé a trabajar me ha dado duro que hay que llegar a cumplir un horario: llego a las 7 am y salgo a las 5 de la tarde, llego a mi casa y prendo el televisor y todos los días en la misma rutina. Me parece horrible. Yo alcancé a estudiar inglés cuando no estaba trabajando. A mí me encanta estudiar otro idioma, estudiar es muy rico, o sea, ser estudiante es muy rico. Ya la presión, que el jefe de pronto se llegue a molestar, que uno se sienta presionado, eso no es fácil. No es como cuando uno perdía clase y si no quería no iba y lo asumía. Uno como estudiante si quiere va a clase, y si no quiere, no va, pero en el trabajo le toca a uno ir a trabajar, quiera o no quiera (Ismael).

En este momento, a punto de terminar, Fernando tiene una mezcla de sentimientos: afán de salir y susto. Le da temor no poder conseguir trabajo, como les ha pasado a sus primas que se graduaron de la universidad. Fernando piensa que el cambio va a ser brusco y más dramático que el paso del colegio a la universidad, porque “ya hay más cosas que empiezan a depender de uno, entonces yo insisto en que yo sólo espero que se me den las cosas, pero si me va a doler dejar la universidad mucho”. El paso a la universidad no significó cambios en su casa, pues siempre fue una persona madura y responsable (su madre lo dejaba a su “libre albedrío”).

En cuanto a José, por ahora no necesita nada distinto a lo que tiene. En su casa “la pasa bien”. Pero sí lo empieza a preocupar que sus papás no van a estar toda la vida ahí y le va a tocar ponerse serio con eso:

Tengo mi espacio, me adapto a mi familia muy fácil, nunca peleo con mi hermano, por ejemplo. Eso ya queda en la niñez. Puedo tocar piano todo el tiempo, me pongo a ver televisión, puedo navegar en Internet, puedo leer, no me exigen nada. Culpa de ellos. Pero la paso bien. [...] Si me preocupa que ellos no van a estar toda la vida ahí, que en un momento dado le toca a uno ponerse serio con eso (José).

Capítulo V

LÓGICAS INDIVIDUALES EN LOS RELATOS BIOGRÁFICOS

En esta investigación adaptamos algunos aspectos de la propuesta de análisis estructural de los relatos biográficos elaborada por Didier Demazière y Claude Dubar (1997). De este modo, rescatamos básicamente el análisis de las entrevistas orientado a construir la “intriga” del relato, es decir, la argumentación implícita y explícita que sostiene la presentación de sí. Resumiendo de manera esquemática, la propuesta metodológica de Dubar y Demazière somete cada entrevista a una sucesiva fragmentación, reagrupamiento y clasificación de las unidades semánticas, de acuerdo con los tres niveles del discurso que identifica Roland Barthes: en primer lugar, el nivel de las funciones, en el que se despliegan los episodios del relato, que se llaman “secuencias” en la terminología de Dubar y Demazière. En segundo lugar, el nivel de las acciones, que concierne a los elementos del relato que ponen en escena “actuales”, es decir, “personajes” que tienen relación con el sujeto. Y el tercer nivel es el de la narración, que se distingue por la presencia de argumentos, tesis o proposiciones orientadas a convencer al interlocutor, que es el que permite descifrar la lógica interna del relato.

La primera codificación de la entrevista separa las distintas unidades semánticas de acuerdo con el nivel de la narración en el que se sitúan. La segunda etapa del proce-

samiento reúne las unidades semánticas correspondientes a cada nivel del relato: las secuencias, los actuantes y las proposiciones.

En un tercer momento, las unidades semánticas correspondientes se organizan en cada nivel, de modo que puedan identificarse por separado: las secuencias del relato (es decir, todos los momentos y etapas que incluye el sujeto), los actuantes que intervienen y los tipos de argumentos que despliega el sujeto. Con esta información ya organizada se elabora lo que Demazière y Dubar llaman “esquema provisional de la entrevista”, que sintetiza y pone en paralelo secuencias, actuantes y proposiciones-tipo. A partir de allí y de la apropiación del relato que realiza el o la analista a lo largo de este procesamiento se propone una interpretación de su lógica o de sus lógicas.

Es importante aclarar que a pesar del rigor y el carácter sistemático de este procesamiento, un mismo relato puede ser objeto de análisis e interpretaciones diversas que ponen en evidencia distintas “intrigas”. Esto va a depender de la perspectiva del o la investigadora, de las preguntas de investigación y de las teorías que las soportan.

La puesta en discurso de sí mismo, la reflexión sobre una etapa particular de la vida producida en una situación de entrevista peculiar en un momento específico, no es unívoca. Doce de las 36 entrevistas realizadas durante la investigación fueron procesadas con esta metodología: seis en cada carrera, un hombre y una mujer en cada grupo de movilidad social⁵. En este capítulo presento cuatro casos: un hombre y una mujer en cada carrera.

JOHANA: INDEPENDIZARSE DE LA FAMILIA Y HACER UN MBA

Johana, estudiante de ingeniería de sistemas, fue ubicada en el grupo de reproducción: su padre es ingeniero eléctrico y su madre educadora. Ella estudió en un colegio femeni-

⁵ Me parece importante aclarar que, en este proceso, Oscar Alejandro Quintero e Ivonne Paola Mendoza, asistentes de la investigación, hicieron bajo mi supervisión el trabajo metódico de identificar, seleccionar y organizar las unidades semánticas de cada relato y el esquema provisional de cada entrevista. La “intriga” que propongo y culmina el análisis no hubiera sido posible sin este trabajo.

no, religioso y académico. En el momento de la entrevista, Johana estaba terminando su tesis y esperaba graduarse pronto y empezar a trabajar inmediatamente:

En este momento me encuentro en décimo semestre. Estoy haciendo mi trabajo de grado y estoy viendo ya las dos últimas materias. Ya tengo unos trabajitos como ingeniera de sistemas. [...] Si alcanzo a entregar la tesis, que es lo más lógico, me podría graduar en marzo. A mí me gustaría empezar a trabajar de una vez, [...] pero también está la alternativa de hacer un postgrado, que eso también me llama mucho la atención. Pero el problema es más bien el factor económico, porque yo quiero hacer un MBA⁶, preferiblemente en el extranjero, y eso es bastante costoso. Por eso yo quisiera como trabajar un tiempo para ahorrar y luego poder hacer el MBA (Johana).

El análisis del esquema de la entrevista, con sus distintos niveles, permitió identificar cuatro grandes argumentos que estructuran el relato:

PRIMER ARGUMENTO: Johana eligió la Universidad Nacional siguiendo “la tradición familiar”, pero también quería “enfrentarse a un mundo nuevo”, más libre

En la familia de Johana había muchos ingenieros eléctricos, y a ella también le interesaban las ingenierías, pues había sido muy buena en física y matemáticas en el colegio. Era tradición en su casa estudiar en la Universidad Nacional. Ella quiso innovar y decidió estudiar algo distinto a ingeniería eléctrica. Pensó en medicina, pero se decidió por ingeniería de sistemas. Escogió la Universidad Nacional por razones de calidad y económicas. La Nacional la atraía también por la libertad de pensamiento que no conoció en su colegio. Tenía expectativas a ese nivel que no se cumplieron totalmente. A ella no le interesó la política, pero a nivel personal pudo desarrollar bastantes aspectos de su vida en la Universidad Nacional:

Lo que yo sí sabía era [...] lo de la libertad de pensamiento y todo eso. En el colegio uno no está como muy acostumbrado a

⁶ Maestría en Administración de Negocios.

eso. Y eso era lo que yo quería: enfrentarme a un mundo nuevo. Ésas eran mis expectativas. [...] De todas maneras, de lo que uno piensa que es a como es realmente es muy diferente, porque, a pesar de que hay esa libertad, de todas maneras uno no la siente tanto (Johana).

SEGUNDO ARGUMENTO: a diferencia de sus compañeras de carrera, Johana sorteó las dificultades académicas y sabe muy bien qué es lo quiere hacer

Aunque a ratos la física y las matemáticas le costaron trabajo, Johana pasó bien todas sus materias. Afortunadamente, le tocó un grupo de gente “pila”, los “juiciosos del colegio”, y eso creó un ambiente muy bueno y un buen nivel. Piensa que a las mujeres les da más trabajo ubicarse, aunque “todos se estrellan”, pues nadie sabe realmente qué es la carrera cuando entran. En esa medida, falta una mejor orientación vocacional en el colegio. Ella también en algún momento tuvo dudas sobre la carrera. Las mujeres están más perdidas, no saben qué van a hacer cuando salgan, a muchas no les gusta programar, no hacen el esfuerzo y tampoco las dejan. Los hombres hacen todo como si no confiaran en las capacidades de las mujeres. Algunos pocos profesores son también machistas:

Porque, por ejemplo, la amiga que te digo, ella no programa nada, y a estas alturas de la vida uno no es que sea un experto, pero ya debe conocer más o menos. No es porque uno no pueda ni quiera, sino porque se hace con un grupo de hombres, y los hombres hacen todo y uno se queda como en el aire, como que no lo dejan hacer nada. [...] Un profesor de la línea de electrónica, precisamente, suponía que uno no hacía nada, y hacía las preguntas más difíciles a las mujeres. Por ese lado sí fue un poquito feo (Johana).

Johana está muy contenta con su carrera y con ella misma, siente que sabe: “uno sabe que sabe, mejor dicho”:

Académicamente, uno de verdad aprendió muchas cosas que uno nunca pensó que iba a saber, y uno se siente muy bien con uno mismo, porque uno sabe que sabe, mejor dicho. Eso es muy importante para mí (Johana).

TERCER ARGUMENTO: Johana quiere desarrollar su carrera a nivel directivo y gerencial. Lo técnico le parece algo monótono

A Johana le gusta la gerencia, la planeación estratégica. Ella quiere desarrollar su carrera también en ese ámbito. Por eso, el trabajo que tiene actualmente le parece algo monótono, muy técnico:

Es como demasiado técnico: me toca programar, y, como te digo, a mí me gusta más la parte gerencial. Ya sé que uno no puede entrar de una a gerenciar. El trabajo me gusta, pero a veces es un poquito cansón, porque es muy monótono (Johana).

Johana piensa que en la universidad es débil la formación gerencial, es decir, el desarrollo de capacidades distintas a las técnicas, capacidades personales, de dirección y organización. Por eso, ella quiere hacer un MBA, ojalá en el exterior, pero para eso tiene que trabajar antes, pues es muy costoso:

Mucha gente no cree todavía que uno puede gerenciar o dirigir cosas. [...] En mucha gente uno ve cierta resistencia, sobre todo para ocupar cargos directivos. Pero si uno llega como programador, saben que la calidad es buena, pero más técnicamente que en capacidades más personales. Ellos saben que ahí hay un poquito de deficiencia en la universidad (Johana).

CUARTO ARGUMENTO: su familia ha sido machista. Ella quiere independizarse y organizar una familia distinta

Johana piensa que su familia es un poco machista, sobre todo el papá, que ha sido muy protector. En su casa las mujeres, y sobre todo ella, que es quien más ayuda a su mamá, hacen el trabajo doméstico, mientras que sus hermanos y su papá son unos consentidos. A sus papás les ha dado muy duro que ella y su hermana estudien y se hayan vuelto independientes. Johana siente que la Universidad Nacional la cambió mucho: el cambio fue gradual, pero ya en tercer semestre ella empezó a “hacer su vida aparte”. Le gusta la vida de la universidad, a pesar de que hay que estudiar mucho y estresarse, pero es distinto a la vida adulta:

Lógico que a uno le da nostalgia, porque la universidad, de todas maneras, comparada con el mundo laboral, es un paseo, porque uno la pasa muy rico, así a veces esté estresado, así le toque estudiar mucho, pues uno está con los amigos, uno puede salir cuando quiere, uno puede organizar sus responsabilidades, de tal forma que le quede tiempo para hacer muchas cosas de uno (Johana).

Johana quiere vivir un tiempo independiente, aprender a defenderse sola con su sostenimiento cotidiano, quitarles a sus papás la carga de mantenerla, y cuando tenga plata, ayudarlos también económicamente. Tuvo un novio durante la carrera, “el más pilo” de todos sus compañeros. Él terminó la carrera en cuatro años y le salió un trabajo muy bueno en Cartagena, y ahí se acabó el noviazgo. Más adelante le gustaría tener una familia que sea distinta a la suya en cuanto al machismo, que tenga más equidad entre los hijos y las hijas:

Yo sí creo que sería un poquito diferente, en el sentido de que, aunque mi familia siempre ha sido una buena familia (nosotros no tenemos grandes problemas ni nada), de todas maneras uno siempre dice “yo no sería como mis papás”, y yo siento que en cierta forma no lo soy, porque, afortunadamente, la universidad a mí me cambió muchísimo. Mi familia es un poquito machista, y eso ha dificultado que nosotras las mujeres de la casa podamos sobresalir. Pero en este momento lo estoy haciendo (Johana).

Tratamos de sintetizar en dos cuadros algunos de los cruces que se dan en el relato de Johana. En el primero cruzamos, por una parte, las realizaciones y posibilidades, y, por otra parte, las metas y sueños, en los tres ámbitos de su vida que estructuran la entrevista: los estudios universitarios, la familia y el trabajo. En el segundo cuadro pusimos en relación los logros y dificultades de Johana con los actuantes con los que se identifica y con aquellos de los que se diferencia.

PERSPECTIVAS Y ÁMBITOS DE LA VIDA		
	Realizaciones/posibilidades	Sueños/metás
Estudios universitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Carrera con muchos campos de acción - Carrera adaptada a lo que ella quería - Estudiante "pila" - Sabe que sabe - Adquirió habilidades relacionales y gerenciales - Próxima a graduarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una Maestría en Administración de Negocios en el exterior - Una especialización en ingeniería industrial en Colombia
Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene "trabajitos" - Sistemas sirve para organizar y mejorar productividad - Trabajo actual muy técnico, monótono - Oportunidades por descubrir y aprovechar 	<ul style="list-style-type: none"> - Empezar a trabajar después del grado - Le gustaría gerenciar, dirigir personal - Relacionarse con personas - Trabajo que permita ahorrar para sus estudios
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Familia de ingenieros, tradición de estudios en la UN - Machista: trabajo doméstico recargado en las mujeres - Siente pesar por su mamá - Papá sobreprotector, la tiene un poquito presionada - Mujeres "cero a la izquierda" - En la universidad empezó a "hacer su vida aparte" de la familia 	<ul style="list-style-type: none"> - Se quiere independizar de su casa, vivir sola un tiempo - Ayudar económicamente a sus padres - Haberse casado en cuatro o cinco años - Formar una familia más equitativa con los hijos e hijas

En este primer cuadro vemos que Johana tiene un cierto acumulado de competencias, seguridades y logros a lo largo de sus estudios en la universidad y tiene igualmente metas y sueños definidos para su futuro.

Sin embargo, hay un desfase entre estos dos tiempos: el de la universidad (que termina satisfactoriamente en muchos ámbitos para ella —buenos resultados académicos, confianza en sus competencias, independencia progresiva

de su casa, desarrollo de habilidades relacionales y gerenciales—) y el futuro en el que espera conseguir un trabajo que le permita ahorrar para hacer un postgrado, ayudar a sus padres, independizarse de su casa y conformar su propia familia.

La bisagra entre los dos tiempos está en el presente y en el futuro inmediato: no tiene dudas de que se graduará en pocos meses, pero todavía no tiene el trabajo que quiere. Por eso, no sabe si podrá independizarse de su casa, si podrá hacer un posgrado en el exterior o si podrá ayudar económicamente a sus padres: ésa es la incógnita en este momento de su vida.

Este segundo cuadro permite ver algunas tensiones entre la identidad de género y la identidad profesional de Johana, expresada especialmente en su relación de identificación y distanciamiento con sus compañeras de carrera.

Johana manifiesta que la carrera es difícil para las mujeres, pero también dice que la carrera no es “machista”, sino que las mujeres no saben lo que quieren. Aparentemente, Johana está atrapada en el silogismo: “las mujeres son así, pero yo no, luego ¿no soy una mujer?”, pero lo resuelve afirmando su singularidad dentro del colectivo de mujeres: “la mayoría de las mujeres son así, pero yo soy una mujer especial”.

Johana se identifica parcialmente con sus compañeras en las dificultades que experimentan al inicio de la carrera, aspecto que le parece normal, común a todos los estudiantes, y explicable por la falta de una buena orientación vocacional en el colegio, pero se distancia de ellas cuando ve que estas dificultades continúan a lo largo de la carrera o cuando constata que no hacen el esfuerzo (reconoce que a veces los profesores y compañeros tampoco las dejan) de aprender a programar. Ella sabe programar y ha usado esta competencia técnica en sus “trabajitos”, pero no es una “gomosa” de la programación (¿como sus compañeros varones?). En este sentido, lo técnico le parece monótono y, por lo mismo, prefiere la gerencia y el contacto con la gente.

LOGROS, DIFICULTADES E IDENTIFICACIONES		
	Logros	Dificultades
Semejantes	Grupo de compañeros "pilos": - Buen nivel de estudios - Sabe que sabe, sabe lo que quiere	Compañeras: - Al inicio Johana también se sintió perdida
	Novio: - Abierto, no machista Profesor línea de gestión: - Le abrió las puertas de la gerencia	Hermana: - No las dejan sobresalir - Sobrecarga en el trabajo doméstico - Sobreprotección
Distintas/os	Novio: - "El más pilo de todos": terminó la carrera en cuatro años - Le salió un buen puesto y se fue	Compañeras: - Carrera difícil para las mujeres: "no se hallan" - No saben qué van a hacer cuando salgan - No saben programar - No son solidarias entre sí
	Compañeros: - Les gusta lo técnico	Compañeros: - Dificultades gerenciales

MAURICIO: TERMINAR RÁPIDO PARA DEDICARSE DE LLENO A TRABAJAR

Mauricio, estudiante de ingeniería de sistemas, pertenece al grupo mixto. Su padre es educador y su madre tiene estudios de bachillerato. Mauricio estudió en un colegio privado, académico y mixto en su pueblo natal de Nariño. En el momento de la entrevista, Mauricio estaba haciendo la tesis y trabajando en un programa de la Universidad Nacional. Quería terminar pronto para dedicarse a trabajar de lleno y después hacer un postgrado. También deseaba regresar a Nariño, pero le parecía que eso sería estancarse:

Estoy en noveno. El próximo semestre ya pienso iniciar la tesis. Decidí hacer un proyecto de grado por el lado de las redes neuronales. [...] Estoy trabajando aquí en el programa de Universidad

Virtual, publicando páginas para Internet, cursos virtuales. [...] Ahora lo que quiero es terminar rápido para dedicarme de lleno a trabajar y después hacer un postgrado. He estado pensando en devolverme a Nariño, pero pensando bien las cosas no hay mucho futuro para nosotros por allá. Sería estancarse. Entonces por ese lado sí me tocaría quedarme por acá (Mauricio).

Identificamos tres grandes argumentos en el relato de Mauricio:

PRIMER ARGUMENTO: salir de su pueblo fue un cambio inesperado y radical, pero eso le abrió futuro

Para Mauricio, proveniente de un municipio de Nariño de 5.000 habitantes, fue muy duro adaptarse a Bogotá y a las exigencias de la Universidad Nacional. Inicialmente, él quería hacer una carrera militar, porque tenía familiares en la policía y el ejército, pero no fue aceptado. Le dieron entonces la posibilidad de presentar el examen de ingreso a la Universidad Nacional y se presentó también a una universidad de Nariño.

Siempre que regresa de vacaciones a su pueblo se siente muy bien allá, se “desconecta” de la Universidad y le da duro volver a salir de su casa. Ahora que va a terminar, ha pensado volver a Nariño, pero cree que no tiene mucho futuro allá en su profesión.

Mauricio siente que tiene una mentalidad distinta a la de sus amigos: ellos siguen viviendo el momento, no piensan en el futuro y trabajan para beber el fin de semana o para vivir al día. Ellos lo apoyan, les parece “bacano” que él esté estudiando, pero ninguno tuvo la misma posibilidad, por problemas económicos. Cree que sus hermanos y, en general, su familia, no valoran mucho que él esté estudiando ni que se gradúe de la Universidad Nacional, salvo su hermana menor, a quien sí le gusta estudiar. Aunque Mauricio ha cambiado, cuando ve a sus amigos casados le dan ganas de tener una familia estable, que sus hijos crezcan con él. Pero le gustaría tener una esposa que también fuera profesional o que por lo menos quisiera estudiar. Antes pensaba que tendría que vivir cerca de sus papás, pero ya no le importa, porque ya se desarrolló.

SEGUNDO ARGUMENTO: escogió su carrera por accidente, pero le gustó descubrir las posibilidades que ofrece

Mauricio escogió ingeniería de sistemas porque había oído decir que esa carrera “tenía futuro”, por los computadores y la tecnología. Sabía más sobre ingeniería electrónica, pero no existía esa carrera en la Universidad Nacional de Bogotá. Él se imaginaba que ingeniería de sistemas se trataba de manejar computadores y aprender a manejar programas, pero descubrió que era más que eso. Cuando empezó con la programación, cambió su perspectiva de la carrera. Ahora le gusta sobre todo el área de bases de datos y de Internet:

Como le digo, uno empieza a estudiar y se da cuenta de que la carrera va por otro lado: que uno no sólo llega a manejar un computador, sino que va más allá, que la carrera va más allá de manejar un computador. Entonces ahí nació el gusto por la carrera. [...] Eso tiene muchos campos de acción, muchas facetas, y uno puede irse por el lado que uno quiera. También están la programación, las redes y esas cosas. Yo me siento muy bien con la carrera, sobre todo en eso, bases de datos e Internet (Mauricio).

A Mauricio le parece que a las mujeres no les gusta mucho la parte de la tecnología de computadores, pero trató con muy pocas mujeres. Sin embargo, cree que son muy capaces.

TERCER ARGUMENTO: Mauricio quiere terminar rápido para dedicarse de lleno a trabajar y a disfrutar de su trabajo y su ingreso

Mauricio no tuvo que trabajar durante su carrera. Su papá le daba lo necesario y tuvo préstamo-beca, pero recientemente le tocó trabajar y le ha gustado mucho. Le gusta ganar su plata y aprender. El trabajo le ha hecho descuidar un poco el estudio, pero espera iniciar su tesis el siguiente semestre y graduarse. Tiene el compromiso con su papá de ayudarlo con los estudios de su hermano menor, pero espera que el trabajo le alcance para todo, pues para algo debe servirle “haberse matado” estudiando. No cree que vaya a extrañar su vida de estudiante ni que cambien mucho las cosas

cuando se gradúe, puesto que ya está trabajando. Cree que ya no puede quedarse sin trabajar:

Uno aprende muchas cosas en el trabajo. Fuera de eso, lo que estoy haciendo me gusta. Yo puedo pasar días dedicado a eso, o sea, me gusta mucho. Por eso mismo estoy descuidando el estudio, pero más que todo es por gusto. Claro que recibir dinero por lo que uno hace es muy bacano. A mí me gusta mucho el día de pago, pues voy a celebrar con mis amigos. [...] Espero que alcance para todo, porque también es mi sueño disfrutarlo. ¡Tanto tiempo que me he matado aquí estudiando! (Mauricio).

El siguiente cuadro ayuda a visualizar las tensiones que ha experimentado y sigue experimentando Mauricio entre el apego a su pueblo de origen y sus posibilidades de desarrollarse profesionalmente en Bogotá. Los amigos de infancia son el espejo de lo que hubiera podido ser la vida de Mauricio si, “por accidente”, no se hubiera visto favorecido con un formulario para ingresar a la Universidad Nacional. Esto marca la oposición entre “tener futuro” o “estancarse”. Mauricio asumió la dura tarea de adaptarse a su soledad de Bogotá y a las exigencias del estudio —por orgullo no se devolvió— con la conciencia de que en su pueblo no tenía mayores alternativas. A lo largo de sus estudios se fue diferenciando de sus amigos de infancia, pero Mauricio sigue teniendo muchas afinidades con ellos. En este sentido, disfruta (aunque critica) su forma de vivir al día y le dan ganas de tener una familia como ellos. Ha considerado la posibilidad de volver a Nariño, pero, cuando “lo piensa bien”, cree que allá no está su futuro laboral. De alguna forma, los sentimientos de Mauricio lo orientan hacia su tierra natal, pero su razón lo dirige hacia Bogotá. Vemos en el cuadro que el único actuante en Bogotá es “él”, es decir, el mismo Mauricio, aunque sus afectos están en Nariño. Si bien en Bogotá tiene amigos de la universidad que aprecia mucho, aparentemente no pesan en su futuro.

SITUACIONES Y ACTUANTES EN SU PUEBLO Y BOGOTÁ		
	Pueblo de origen	Bogotá
Positivas	<p>Él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quería una carrera militar - Ha pensado en devolverse a Nariño <p>La familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Es bonito que lo atiendan" - Pensaba que tendría que vivir cerca de sus papás - Uno se despreocupa de todo <p>Los amigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartir con los amigos de infancia - Amigos con familia formada, le dan ganas de vivir esa vida <p>Novia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tuvo una novia durante 6 años, pero terminaron este año 	<p>Él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con futuro - Carrera con muchas posibilidades - Salir de esta universidad abre muchas puertas - Carrera que le gusta - Amigos de la universidad - Estar a la vanguardia de la tecnología - Posibilidad de montar su propia empresa
Negativas	<p>Él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin futuro - Estancarse <p>Amigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Cultura de la vagancia" - No les motiva estudiar - No piensan más allá - Trabajan para bebérselo - Vivir al diario <p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No valoran sus estudios, salvo su hermana 	<p>Él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio brutal - Estar solo, vivir en "cupos universitarios" - Ocuparse de su cuidado doméstico - Exigencias académicas: "uno se dedica mucho a estudiar, fue muy duro"

El segundo cuadro nos permite observar algunas disyuntivas que pesan en el momento actual de Mauricio: su re-

ciente descubrimiento del trabajo y de las satisfacciones que éste le proporciona parecen constituir su gran seguridad del momento. En el relato de Mauricio, el estudio aparece asociado con mayor frecuencia con esfuerzo, “es duro”, “se ha matado estudiando”, mientras que sólo aparece como positivo el aspecto práctico del oficio de ingeniero de sistemas, la aplicación de sus conocimientos a campos como la elaboración de bases de datos, páginas de Internet y la programación. Esa satisfacción práctica se potencia cuando, además, le pagan por ella.

Mauricio está encantado con ese descubrimiento y ha llegado a descuidar sus estudios y su proyecto de grado. El grado mismo luce poco importante a sus ojos en comparación con el entusiasmo que le suscita el trabajo. Pero el futuro inmediato no está nada claro: la síntesis feliz entre estudio y trabajo que representa el ejercicio remunerado de las competencias adquiridas a lo largo de su carrera sólo ha tomado una forma provisional. Hacia adelante, Mauricio está un poco atrapado entre las obligaciones y los deseos: tiene que trabajar “en lo que salga”, porque “la necesidad apremia” y debe responder con el compromiso que tiene con su padre de ayudarlo económicamente. Espera ganar lo suficiente como para cumplirle a su papá y poder disfrutar de los resultados de su largo esfuerzo universitario: viajar, conocer. También sabe que es bueno que haga un postgrado: pensando en eso, decidió tomar como opción de grado la monografía en lugar de la pasantía. Espera estabilizarse en algún empleo y elegir lo que le gusta, como tener su propia empresa. Aunque cree firmemente que los egresados de esa carrera en la Nacional tienen muchas posibilidades de trabajo en Bogotá, no descarta la posibilidad de tener que regresar a Nariño.

ENTRE TRABAJO Y ESTUDIO		
	Estudio	Trabajo
Lo que le gusta o le gustaría	<ul style="list-style-type: none"> - La programación, bases de datos e Internet: ahí nació el gusto por la carrera - Le gustaría hacer un postgrado 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar “me ha gustado mucho... ya no puedo quedarme sin trabajar” - Uno aprende mucho, el ambiente de trabajo se presta para muchas cosas - “Recibir dinero por lo que uno hace es muy bacano” - Cuando tenga estabilidad, elegir lo que le gusta: tener su empresa - Disfrutar de su trabajo y sus ingresos: viajar, conocer
Lo que le toca o le ha tocado	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha matado mucho estudiando - Reformular el proyecto de grado - Graduarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso grande con su papá: ayudarlo con los estudios de su hermana - En principio lo que salga, “ahora la necesidad apremia”

La identidad profesional de Mauricio y su identidad de género se inscriben dentro de una definición hegemónica de la “masculinidad”: en su trayectoria, Mauricio admite no haber tenido muchas relaciones de amistad o compañerismo con mujeres, a quienes considera, sin embargo, “muy capaces”. Sus gustos en la carrera corresponden a los que se asocian con la definición “dura” de la misma: la programación y lo técnico.

Como hijo varón asume un papel de proveedor complementario del padre, y como futuro esposo se ve liderando una familia y una pareja en la que la esposa tenga intereses de estudio, pero no sea necesariamente una profesional. Como varón a quien su madre le ha brindado todas las “atenciones” domésticas, le pareció muy duro tener que resolverlas por sí mismo.

ANA: UNO TIENE COMO TEDIO... DE ESTO YA NO MÁS

Ana, estudiante de sociología, está ubicada en el grupo mixto: su padre es contador y su madre bachiller. Ana estudió

en un colegio privado, académico y mixto. Una frase podría resumir su sentimiento predominante en este momento con respecto a su experiencia universitaria: “uno tiene como tedio, como de esto ya no más”. Ana está saliendo de una etapa larga y traumática en la realización de su monografía de grado, que tuvo que rehacer después de que su director la aprobara, porque los jurados la rechazaron: “lo que yo quiero ya es graduarme, porque esa tesis se me ha prolongado. [...] Hace como un año y medio o dos, no sé cuanto, en lo mismo”.

PRIMER ARGUMENTO: a pesar de su gran insatisfacción con sus estudios, Ana quiere conocer la carrera “ahora sí”

La experiencia universitaria es presentada por Ana como muy insatisfactoria. La insatisfacción tiene múltiples dimensiones: la pérdida de tiempo aprendiendo “mal” cosas “inútiles” (como tanta teoría), la mediocridad de muchos profesores, la burocracia y la incapacidad para mejorar las cosas. Es una etapa marcada por la ausencia de control sobre lo que le ocurre a nivel académico: se siente “supeditada” a los profesores, al departamento, a los jurados de tesis y obligada a perder tiempo:

Es absurdo que a uno le hagan perder su tiempo y su plata. Además, es una falta de respeto que le hagan ver a uno una materia en la que uno no aprende nada y si tiene que asistir porque el profesor de vez en cuando le da por llamar a lista y si uno no está le pone tres fallas (Ana).

Ana considera que su elección de carrera fue bastante “aleatoria”: le gustaban las humanidades y esperaba que la sociología fuera una carrera “práctica”, con la que “uno pudiera trabajar con la gente”. A pesar de esto, Ana asegura que nunca consideró la posibilidad de cambiarse de carrera y reconoce haber aprendido muchas cosas y haber tenido muchos “profesores muy buenos, muy responsables, que saben mucho del tema”. Así, a pesar de su gran insatisfacción, Ana quiere seguir estudiando: le gustaría hacer un postgrado, estudiar historia y escribir. La sociología, como profesión, es una incógnita que quiere despejar:

Yo quiero conocer la carrera. Ya estudié, pero no la conozco. Quiero conocer la carrera. [...] A mí me gusta escribir, pero nunca lo he hecho, y me gustaría. [...] Para mí estaría como difícil hacer un postgrado, pero yo sí quisiera hacer un postgrado relacionado con sociología y estudiar otra cosa. A mí me gustaría estudiar historia, pero me parece que es muy difícil y muy aburrido una otra vez en primer semestre (Ana).

Aunque siente que está en un momento de incertidumbre frente a sus perspectivas laborales como socióloga, está tranquila.

SEGUNDO ARGUMENTO: si bien Ana valora muchas cosas de sus padres, no quiere una vida como la de ellos

Ana expresa una distancia con respecto a sus padres y a la vida que escogieron, que ella no desea repetir, marcada por la rutina (en el caso de su padre) y por la frustración de sueños y proyectos personales (en el caso de su madre):

Mi papá no sé si está satisfecho con su vida, pero igual es como muy tranquilo. Él nunca reniega de nada de eso. Pero yo tampoco me quisiera parecer a mi papá, como en tener una vida tan estática: todos los días levantarse a la misma hora, ir a trabajar a la misma parte, trabajar haciendo la misma cosa, devolverse a la misma hora, etc. etc. Yo no quiero eso. No me imagino parecida a mi mamá, aunque yo creo que ella tuvo un proyecto de vida. Se casó superjoven, jugando a la que se escapa de la casa, jugando a la loca, y cuando ya reaccionó, ya tenía un hijo. Yo pienso que ella no quiso esta vida, o sea, como que no quiso la vida de estar casada, tener unos hijos, etc., etc., pero se dio cuenta tarde. [...] Lo positivo de ella es que es como fuerte como para afrontar todas las cosas (Ana).

Ana eligió su carrera a pesar de la falta de aprobación y ayuda económica de su padre, pero sí contó, en cambio, con el apoyo de su madre. Esta decisión significó que su única alternativa fuera la Universidad Nacional y que tuviera que trabajar para ayudarse con los gastos de sus estudios. Ahora que está próxima a graduarse, su expectativa es poder independizarse. Hacia delante, Ana no quiere ni hijos ni pareja estable que la limiten.

Pero Ana también valora de sus padres su actitud tranquila hacia la vida, la capacidad de enfrentar situaciones

difíciles con buena disposición. Ana explica que su identificación con los varones y cierto rechazo hacia las niñas se gestó en buena medida en su casa, respondiendo a los deseos de su padre, que quería un niño, y se fortalecieron en el colegio.

TERCER ARGUMENTO: Ana cree que “uno es responsable de su destino”, pero también que es “muy difícil que uno pueda hacer las cosas que uno quiera”

La visión del mundo de Ana contiene también una tensión entre la convicción de que “uno es responsable de su destino” y el sentimiento contrario de que es “muy difícil que uno pueda hacer las cosas que uno quiere”. Cree también que existen algunas razones o sentidos que se nos escapan:

Eso es circunstancial, porque yo conozco gente que tiene mucha experiencia y se ha graduado y se ve así terrible para volver a conseguir trabajo. Entonces yo digo que eso es como relativo, como que tampoco depende de las capacidades de uno ni de sus buenas notas. [...] Yo digo que llegará ese momento, lo que pueda hacer, lo que yo deba hacer, lo que no quiere decir que me voy a quedar sentada esperando. No. Yo voy a buscar y yo sé que voy a encontrar algo para hacer. Pienso que cuando a uno lo ponen en algún lugar difícil es porque sólo uno puede ayudar a que las cosas marchen más rápido o se aceleren (Ana).

La identidad personal, la forma de definirse como individuo, con determinadas características de personalidad, gustos, etc., ocupa un lugar importante en el relato de Ana: ésta es presentada por el contraste entre el “antes” del *reiki* y el proceso de cambio que se instauró después de éste. Antes Ana era “intolerante”, “neurótica”, “escéptica”, no soportaba a la gente y se enfermaba continuamente. En ese sentido, el *reiki* ha significado para ella una verdadera conversión personal:

Yo soy consciente de que estoy cambiando y renovando muchas cosas, y por eso tengo esos cambios. Como cuando uno come toda la vida harinas y grasas, y de un momento a otro decide comer sólo fruta, el organismo mientras se adapta sufre. Emocionalmente, yo estoy pasando cosas como esas (Ana).

Según Ana, la transformación personal no es producida por el cambio de etapa de la vida, sino que, al contrario, está en la base de una mejor manera de enfrentar esos cambios.

IDENTIFICACIONES Y DIFERENCIAS CON ACTUANTES		
	Identidad	Diferencia
Carrera	<p>Mamá: -La apoyó con su carrera</p> <p>Buenos profesores: -Aprendió con ellos</p> <p>Compañeros carrera: -Se identificó con "el grupo de los arrogantes", "hombres pedantes" y "mujeres criticonas"</p> <p>Egresados: -La motivaron con la carrera, el trabajo de campo -Ahora está interesada en trabajar con comunidad, antes le parecía terrible</p> <p>Ella misma: -Después del <i>reiki</i>: tomó con calma las dificultades de la tesis -Visión de las cosas diferente a las de todo el mundo -Estudiar sociología es muy barato -Nunca pensó en retirarse -Fue problemático estudiar y trabajar</p>	<p>Papá: -Quería que ella estudiara contaduría o economía. No la apoyó con sociología</p> <p>Amigos del colegio: -Estudiaron ingenierías y medicina -Criticaban todo lo que ella decía</p> <p>Otra gente: -Estigmatizan a los sociólogos de la UN</p> <p>Malos profesores: -Mediocres, hacen perder tiempo</p> <p>Departamento de Sociología: -Burocracia, ineficacia, clientelismo -Enseñanza no útil, mucha teoría</p>

continúa

IDENTIFICACIONES Y DIFERENCIAS CON ACTUANTES		
	Identidad	Diferencia
Familia	<p>Papá: -Proyectó en ella sus deseos de tener un niño: ella se siente más afín con los hombres</p>	<p>Mamá: -No quiere casarse ni tener hijos como ella y sacrificar su proyecto personal</p> <p>Papá: -Quiere independizarse de él: ya lleva 23 años en la casa...</p>
Trabajo	<p>Amigo: -Proyecto rural que le llama la atención</p>	<p>Papá: -No quiere un trabajo rutinario como el de él</p>
Actitud ante la vida	<p>Papá: -Siempre está tranquilo</p> <p>Mamá: -Tranquila y fuerte</p> <p>Ella misma: -Se volvió más tolerante con la gente gracias al <i>reiki</i>, dejó de enfermarse</p>	<p>Papá: -Obstinado: dice una cosa y no cambia</p>

El cuadro permite visualizar las relaciones de identificación y diferenciación de Ana con algunos de las y los principales actuantes que aparecen en su relato. El ámbito más rico es el de la carrera, en el que se destaca la identificación de Ana con un grupo de compañeras y compañeros de estudio que ella describe como criticones y arrogantes. En el momento de la entrevista, Ana observó que en el grupo había diferencias de género: los hombres eran pedantes con la sociología y las mujeres eran criticonas.

En relación con la carrera y los profesores, a pesar de que Ana admite que tuvo buenos profesores, no encontró ninguno que considere como modelo del tipo de socióloga que ella quisiera ser. En su relato ocupan un espacio enorme sus quejas y descontentos hacia los profesores y el departamento: las únicas personas que le ofrecen una imagen cercana a lo que ella desearía son algunos egresados que le han contado sobre sus experiencias de trabajo en comuni-

dad. Esto conecta mejor con las expectativas que Ana tenía de hacer algo práctico y trabajar con la gente. La excesiva teoría de la carrera le parece una pérdida de tiempo.

Las otras fuentes de identificación y diferenciación importantes son su padre y su madre, con respecto a los cuales Ana se distancia claramente: “cuando no ha estado muy satisfecha con sus papás, siempre busca diferenciarse de ellos” y expresamente afirma que no quiere repetir la vida estancada y rutinaria de su padre ni la dependencia de su madre hacia el matrimonio y los hijos. Su mayor afinidad con los hombres, sobre la que Ana ha reflexionado y para la que tiene una explicación, se expresa en su búsqueda de libertad e independencia y en su rechazo al matrimonio y la maternidad.

POSIBILIDADES Y ASPIRACIONES		
	Posibilidades	Aspiraciones
Trabajo/ carrera	<ul style="list-style-type: none"> -En las opciones laborales uno está supeditado a lo que le salga -Estaría como difícil hacer un postgrado -Encontrar trabajo es circunstancial, relativo -Ya le llegará ese momento -El proyecto rural implica incertidumbre y riesgos con la plata del amigo -Por las circunstancias del país, puede salirle trabajo sólo en zonas de conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto rural con amigo: “me parece muy chévere que pueda uno mismo moverse, mover su plata, producir y hacer algo”, beneficiar a mucha gente -Le gustaría tener experiencia con comunidad, trabajar con desplazados o algo así... -“Me gustaría irme a hacer un postgrado en otra parte”, trabajar y ahorrar para eso -Le gustaría estudiar historia -El estudio a uno no se lo quita nadie
Vida	<ul style="list-style-type: none"> -No quiere irse de su casa a vivir mal -Uno es el responsable de su destino -Difícil que uno pueda hacer las cosas que uno quiera -“De pronto en dos años estoy enamorada y con hijos” 	<ul style="list-style-type: none"> -Le gustaría escribir -Quisiera vivir fuera de su casa porque ya tiene 23 años -No quiere tener niños: es muy absorbente -No pretende casarse: las relaciones no duran toda la vida y crean dependencia

El futuro de Ana en el momento de la entrevista estaba abierto: aún no tenía ninguna alternativa de trabajo como socióloga, sólo un proyecto ajeno a su carrera que la atraía, pero que significaba riesgos que no estaba muy dispuesta a asumir, puesto que involucraban a otras personas. La esperaba el tiempo indefinido de la búsqueda de empleo en circunstancias difíciles. Ante eso, la respuesta —razonable— de Ana se da en el ámbito de la actitud ante la vida: tranquilidad, confianza en que algo le saldrá tarde o temprano y no agitar mucho todavía aspiraciones que dependen de su evolución laboral, como irse de la casa, viajar o hacer un postgrado.

Ana invierte en su forma de ser, en su actitud, en su “energía”: se trata no sólo de enfrentar sin quejarse y con buena disposición —como sus padres— condiciones que no corresponden a sus deseos, sino también de trabajar sobre sí misma y su actitud ante la vida, con ayudas como el *reiki*.

MIGUEL: YO PIENSO SALIR A HACER, A TRABAJAR

Miguel, estudiante de sociología, hace parte del grupo *promoción*. Su padre hizo estudios secundarios incompletos y su madre sólo hizo la primaria completa. Miguel estudió en un colegio público, académico y mixto. En el momento de la entrevista, Miguel y su novia estaban trabajando en la monografía de grado. Su idea es ponerse a trabajar cuando se gradúe:

Cuando yo me gradúe pienso buscar o ubicarme en algo que trate de investigación, [...] empezar a trabajar, hacer un postgrado más adelante. [...] Yo pienso salir a trabajar (Miguel).

Diferenciamos tres grandes argumentos que estructuran la “intriga” del relato de Miguel:

PRIMER ARGUMENTO: dentro de sus planes no estaba estudiar sociología, pero está muy orgulloso de estar en la Universidad Nacional

Miguel cuenta que resultó estudiando sociología de manera casual, “rara”, que “fue chistoso”:

Siempre me ha gustado lo que tiene que ver con la cuestión ambiental. Yo tenía pensado estudiar ingeniería forestal. Salí de estudiar y me presenté aquí a veterinaria. Esa vez no pasé. Eso fue en el 94. [...] No le hice la lucha y pasaron otros seis meses y me fui a prestar servicio. Cuando salí de prestar servicio me fui a trabajar. [...] La verdad yo estaba bien: tenía mis cositas, estaba ganando plata y no estaba dentro de mi interés inmediato estudiar (Miguel).

Miguel se presentó de nuevo, porque en su casa lo estimularon. El papá le dijo que lo apoyaba con los estudios, se presentó a sociología y pasó. Fue el único de los cinco hermanos que pasó en la universidad, pero todos lo intentaron. Miguel se sintió muy orgulloso al igual que toda su familia, en especial su papá, que es pensionado de la Universidad Nacional:

Es un compromiso que yo tengo con mi papá, porque, primero que todo, él es pensionado de aquí, él trabajó en servicios generales. [...] Yo creo que él se va a poner muy contento el día que a mí me vea en el León de Greiff, [...] porque él tiene un sentido de pertenencia con la universidad. ¿Qué más que tener un hijo graduado de aquí? (Miguel).

SEGUNDO ARGUMENTO: Miguel considera que la sociología es interesante, pero a la formación le falta práctica

Miguel tenía expectativas distintas sobre la carrera, que asociaba con trabajo social. Pensaba que la teoría iría acompañada de aplicación práctica. Poco a poco le fue “cogiendo gusto” a la carrera, “metiéndose en el cuento”:

Me sorprendió mucho, porque yo pensé que la sociología era tanto teoría como práctica. La tenía más o menos relacionada con el trabajo social. [...] De todos modos, las primeras clases no eran tan teóricas. Vimos “Estructura de la sociedad moderna”, y uno se va metiendo en el cuento. Esas materias como que lo ubican a uno un poquito, y empieza uno a cogerle el gusto (Miguel).

De la sociología le gusta sobre todo la investigación, “la parte práctica, por decirlo así”. En el momento de la entrevista, Miguel estaba adelantando su trabajo de grado con una compañera —su novia—. La monografía era también la oportunidad para saber cómo estaba en su formación:

Tratar de sopesar eso y medir: ¿yo si estoy en el nivel que debería estar?, ¿estoy muy abajo? Muy arriba no creo que esté, porque igual falta mucho y cada día aprende uno más. [...] Entonces como empezar a mirar cómo se aplica. Tal vez buscar lecturas donde diga esto es así, que lo ubiquen a uno, pues en la carrera muchas cosas uno las ve superficialmente (Miguel).

Por la falta de práctica durante la carrera, Miguel sólo sabe de tres perspectivas profesionales, y de éstas, él prefiere la investigación:

Pero uno no ha tenido esa práctica, entonces queda uno como salgo a ser profesor, o salgo a ser investigador, o salgo a ser consultor, pero no tiene uno más perspectivas profesionales sino esas tres, diría yo. [...] Yo creo que para ser docente tengo las capacidades intelectuales, pero no las tengo para manejar grupos. La docencia lo encierra a uno mucho. En cambio, la investigación puede abarcar muchas cosas, le abre más campos a uno, pienso que tiene uno más salidas y tiene más conocimiento de las cosas que pasan afuera, de las realidades (Miguel).

Aunque sus papás, y especialmente su mamá, tienen dudas sobre el futuro laboral que ofrece esa carrera, Miguel piensa que cualquier carrera, “desde que uno trabaje y se sienta bien, da plata, y el hecho no es ganar cantidad, sino que se sienta bien con el trabajo que uno está realizando”.

TERCER ARGUMENTO: su familia de origen ha sido muy unida y así quiere que sea su futuro hogar

La familia ocupa un lugar muy importante en la vida de Miguel: es la que le da, en buena medida, sentido a su carrera y a sus proyectos. Si bien piensa que sus papás son muy tradicionales y él no lo es, quiere que su futura familia se parezca a la que sus padres conformaron:

Mis papás son muy tradicionales. Yo creo que la visión del mundo si cambia mucho, porque ellos son muy tradicionales, todavía con las cositas del campo. Ellos llevan treinta años viviendo aquí en la ciudad, pero siguen con sus cositas y son muy religiosos. [...] Si hay algo que han sido mis papás es muy responsables en la vida. [...] Es uno de los valores que me han dado ellos. [...] Yo espero que sea igual cuando yo tenga con mi familia, porque me parece que lo que ellos me han dado y lo que me han mostrado está bien (Miguel).

Miguel siente que tiene una obligación con sus padres, que lo apoyaron durante sus estudios sin que él “aportara” a la casa:

Mucha gente piensa que uno sale y ya es independiente, pero yo siento que tengo una obligación, o sea, pienso que tengo una obligación con mis padres. Yo no puedo salir ahora, profesora, “me voy, me caso y me voy”, porque ellos van a decir “yo qué hice, lo alimenté toda la vida, le di estudio ¿y con eso es con lo que me paga?” Yo también tengo interiorizado eso de que no me puedo ir sin antes hacer algo por ellos (Miguel).

Más adelante, Miguel también sueña con tener su casa propia:

Yo salgo de aquí y lo primero que hago es ponerme a ahorrar para mi casita. Uno de mis sueños ha sido tener mi casita, que yo pueda llegar y acostarme a dormir, a leer, a hacer lo que sea, pero sabiendo que es de uno, que va a estar tranquilo. [...] Eso es como para el futuro, más adelante (Miguel).

En el caso de Miguel, un solo cuadro sintetiza los ejes principales que encontramos en su relato. Uno de ellos es la continuidad entre su familia de origen y las aspiraciones de Miguel al graduarse de sociólogo, que son básicamente trabajar y tener medios económicos mejores que los de sus padres, conformar una vida muy parecida a la de ellos, centrada en la familia, la tranquilidad económica, el trabajo hecho con gusto y responsabilidad. La diferencia está en poder darse y darles algunos gustos nuevos, como viajar. Miguel hace gala de amplias disposiciones (morales) optimistas, y así enfrentó la carrera de sociología, que se atravesó en su vida cuando él, al igual que sus hermanos, ya había abandonado la idea de seguir estudiando. Eso le permitió, entre otras cosas, tener buenas relaciones con algunos amigos, a pesar del ambiente individualista de sociología, donde “cada quien tira para su lado”. Para Miguel, estudiar en la Universidad Nacional ha sido una oportunidad y un gran orgullo que lo une a su familia de origen, especialmente a su padre pensionado, que puede realizar su sueño de tener un hijo egresado de esta universidad. Miguel tiene compromisos con sus padres, pero no se queja, sino que los asume con gratitud y gusto. Tiene deseos para el futuro e in-

certidumbres frente al empleo, pero no se angustia. Piensa que no se puede ser pesimista y confía en que su carrera, así sea un poco original, es de todas formas una profesión y debe permitirle conseguir un buen empleo. Vemos que el acceso a la moratoria que representan los estudios universitarios, y que Miguel inaugura en su familia, opera efectivamente como un aplazamiento de las metas adultas que asumen tradicionalmente en su medio los varones: trabajar, ayudar a sus padres, constituir una familia una vez se tiene con qué sostener esposa e hijos. Aunque Miguel tiene una novia socióloga que no comparte sus ideas sobre la familia, él persevera en sus sueños.

OPORTUNIDADES, COMPROMISOS Y DESEOS		
	Familia	Carrera
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> -Papás le han dado todo, cuando estuvo "de vaguito" en la casa, en los estudios... -Familia unida, responsable -La mamá lo ha consentido mucho: sobreprotectora 	<ul style="list-style-type: none"> -Orgullo de haber entrado a la UN -La ha aprovechado al máximo -Todo ha sido importante para él en la UN, sobre todo los amigos -Sentido de pertenencia como su padre -La carrera le ha gustado -Le gusta la investigación -Le faltó hacer más contactos de trabajo durante sus estudios -Sale uno a trabajar y le empiezan a interesar otras cosas: hay que esperar
Compromisos	<ul style="list-style-type: none"> -Devolver a sus padres lo que le han dado -Graduarse es un compromiso con su padre 	<ul style="list-style-type: none"> -Avanzar en la monografía: hacerlo bien y rápido -Sopesar en qué nivel está
Deseos	<ul style="list-style-type: none"> -Criar a sus hijos como lo criaron a él -Tener una familia como la suya -Estar bien: tener medios económicos, poder sostener a alguien, tener una casita -Hacer muchas cosas antes de casarse: darle gusto a su familia y a sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> -Ubicarse en algo que trate de investigación -Le encanta el área rural, conocer los campesinos, el medio ambiente -Aspira a seguir vinculado a la UN -Hacer un curso más adelante

CONCLUSIONES

El momento en que se encontraban nuestras y nuestros entrevistados fue escogido deliberadamente, ya que constituía un umbral, un hito, o al menos un tiempo de preparación para el cambio que debe marcar la obtención de su título de pregrado.

La percepción del momento y del tiempo que tenían por delante señala variaciones significativas de acuerdo con la carrera y la posición social de las y los estudiantes, pero, en términos generales, la percepción que tenían está referida a su futura inserción en la vida adulta, sobre todo al mundo del trabajo.

Para las y los jóvenes cuyas familias poseían menores capitales económico, social y cultural, el grado significa el fin del período de apoyo familiar y que deben conseguir un trabajo de adulto, perspectiva que es mucho más incierta para los sociólogos y sociólogas.

La expectativa de las familias respecto a lo que la hija o el hijo profesional debe poder lograr es especialmente grande para los varones, hecho que genera angustias en muchos de ellos, incluso entre los jóvenes ingenieros que no han tenido experiencias laborales por fuera de la universidad. La mayoría deja "en remojo" la perspectiva de volver al estudio para realizar un postgrado, lo dejan para cuando tengan mayor seguridad económica o hayan correspondido en alguna medida al esfuerzo que sus familias de origen invirtieron en apoyarlos/as a lo largo de su carrera.

Las y los ingenieros de sistemas cuentan más que los sociólogos con la posibilidad de conseguir empleos que les permitan ahorrar. La situación de las y los jóvenes al final de sus carreras no está determinada mecánicamente por los capitales de la familia de origen, sino que depende de la situación de la familia en ese momento, ya que ésta empeoró en muchos hogares: el negocio familiar quebró o entró en crisis, el padre se fue de la casa, el tío o tía que lo apoyaba falleció, etc. No obstante, la desigualdad entre las y los estudiantes en términos de recursos sociales y culturales, esos sí determinados en buena medida por el origen social, genera diferencias en las posibilidades que tienen para en-

frentar el reto de convertirse en proveedores principales o complementarios en sus familias de origen.

Para las y los jóvenes que cuentan con una mejor situación económica y un respaldo familiar vigente algunos años más allá del grado universitario, también es claro que su tiempo cambió. Aunque van a poder prolongar sus estudios, saben que deben estudiar de la manera más eficaz para “maximizar” sus posibilidades de ubicarse favorablemente en el mercado de trabajo. La mayoría de estos/as jóvenes, aun los menos urgidos de entrar en la adultez social, tiene la conciencia de que el tiempo de la juventud como ausencia de grandes responsabilidades se les está acabando.

El proceso progresivo —e intermitente— de inserción en el mundo laboral a lo largo de los estudios de pregrado señala grados y ritmos muy desiguales entre los/as estudiantes. En términos generales, es mucho más lento y periférico a su profesión en el caso de los sociólogos. A partir de ahora, para muchos/as el trabajo se vuelve necesario como forma de obtener experiencia profesional, y ya no como una manera de complementar sus gastos de estudiantes.

En cuanto a la constitución de una esfera íntima propia, también se observan grandes desigualdades en los ritmos, formas y grados de autonomía afectiva. En un extremo se sitúan quienes ya asumieron responsabilidades como padre o madre y conformaron una unión y una familia propia (el uno con el apoyo de padres y suegros, la otra de manera independiente con su esposo). La desincronización de las trayectorias se hace evidente, puesto que el ingreso en la adultez afectiva y el ejercicio de una de sus mayores responsabilidades (la paternidad o la maternidad) se produjo antes del grado universitario y forzó a su vez una inserción más “adulta” en el mercado laboral.

En el otro extremo se encuentran estudiantes de ambos sexos que vivieron su etapa universitaria en condiciones similares a las del colegio, con noviazgos y amistades estudiantiles o alejados de ese tipo de experiencias en aras de la dedicación al estudio. Otros, en cambio, tuvieron experiencias afectivas nuevas, que hacen pensar en una construcción progresiva —y discontinua— de una esfera íntima propia: es el caso de los noviazgos entre estudiantes, que

incluyen el desarrollo de una sexualidad de pareja y formas temporales de convivencia “conyugal” durante las vacaciones, en el hogar de origen de uno de los miembros de la pareja o en residencias compartidas con compañeros. Sin embargo, aun en el caso de noviazgos prolongados, la idea de conformar una familia propia se ubica en un futuro relativamente lejano para la mayoría. Aunque algunos afirman que en el futuro quieren ser padres o madres, ello va acompañado de requisitos económicos importantes: antes hay que completar los estudios y conseguir un empleo que les permita ofrecer a sus hijos/as buenas condiciones de vida. Otras, fundamentalmente mujeres, quieren antes tener experiencias de autonomía personal, vivir solas un rato: sin duda temen que la maternidad repercuta sobre sus proyectos profesionales.

A muchos/as jóvenes en las dos carreras la idea de tener hijos/as les parece totalmente por fuera de las preguntas que hasta ahora se han hecho: no corresponde a la percepción que tienen de su momento de vida, se sienten muy jóvenes para pensar en semejante asunto. Tenemos el caso, además, de mujeres que no quieren tener hijos/as y algunas tampoco quieren una pareja que obstaculice su proyecto de autonomía personal y profesional. Entre los hombres que no quieren tener pareja ni hijos se destacan sociólogos como Luis o Diego, que creen que eso es muy complicado, o José, un ingeniero bastante atípico, que no quiere que lo saquen de su comodidad de hijo de familia.

En términos de la trayectoria de vida futura, todo parece indicar que las diferencias que caracterizan los trayectos sociales y escolares de las y los estudiantes de las dos carreras se proyectan en la imagen que tienen de su futuro. Es así como los/as ingenieros/as proyectan itinerarios vitales más regulares, sometidos a una racionalidad que gira en torno a la carrera profesional y a la consecución de un empleo estable y bien remunerado. En cambio, las y los sociólogos, aunque aspiran a tener algún día un trabajo estable y bien remunerado, se preparan para seguir caminos diversos, explorar empleos heterogéneos, alternar estudio y trabajo, viajar. El *habitus* construido a lo largo de la carrera los/as ha hecho flexibles, abiertos/as a las oportunidades que se les presenten y dispuestos/as a aprovechar lo

bueno que éstas tengan, sin que ello neutralice sus angustias e incertidumbres.

En cuanto a la condición juvenil y a la condición estudiantil, resulta claro que esta última tiende a dominar o a someter a la primera, con mayor fuerza en el caso de los/as estudiantes de ingeniería de sistemas, aunque ello dependa de variables relativas al origen social y a otros factores. En efecto, los relatos de la mayoría de los/as estudiantes de esta carrera muestran el papel central que el estudio ha tenido en sus vidas durante la etapa universitaria. Las exigencias académicas de la carrera son la principal explicación de este hecho. Vimos que muchos/as buscan compensar esta dedicación y “descargar la mente” haciendo otras cosas, saliendo con los amigos/as, yendo a cine, etc. Las actividades más exploratorias y expresivas de estos/as jóvenes son reducidas y están orientadas a ofrecer un respiro, una relajación ocasional o periódica frente a los estudios o el trabajo. Entre los sociólogos y sociólogas, si bien hay quienes se dedicaron prácticamente de tiempo completo al estudio, poco distraídos/as de esta tarea por exploraciones juveniles de distinta índole, la mayoría de las y los entrevistados tuvieron experiencias propias de la condición juvenil en el ámbito de la sexualidad, la política, la música, la rumba, el teatro. De alguna manera, podemos decir que los/as sociólogos/as disfrutaban de una condición juvenil más rica, pero enfrentan un futuro adulto más incierto: es la ventaja de su desventaja.

A pesar de esa diferencia, la condición estudiantil es un componente central de la condición juvenil de estos/as muchachos/as. El aprendizaje del “oficio de estudiante” al que se refieren Erlich y Felouzis presenta especificidades de carrera: el inicial enfrentamiento con la libertad en el manejo del tiempo y de los compromisos académicos en la universidad tiene costos más altos en lo inmediato para los ingenieros e ingenieras, que se ven penalizados en sus calificaciones y obligados/as rápidamente a adoptar una autodisciplina de estudio. En contraste con los/as estudiantes franceses/as, que llegan al primer ciclo universitario con pocas expectativas, como una simple continuidad con el colegio, los/as estudiantes de la Universidad Nacional acceden a ella con grandes ilusiones. Algunas de éstas se ven frus-

tradas, pero la universidad los/as sorprende a todos/as por su amplitud espacial, por su diversidad humana y por los mundos académicos que allí coexisten. La más débil orientación y el menor control que experimentan las y los estudiantes en comparación con el colegio se siente más en sociología, donde las y los estudiantes sufren procesos más complejos y tal vez más “erráticos” para operar ese “reajuste de sí” que implica la construcción personal de su propio proyecto de estudios. Todo contribuye a hacerlo difícil: el carácter incierto del futuro profesional de la carrera, el indescifrable plan de estudios que debe conducir de la abundante teoría de los primeros semestres hacia una idea más clara de la disciplina o la profesión, la heterogeneidad del profesorado y de sus perspectivas sobre la carrera y las dificultades escolares de los mismos estudiantes. La decepción parece ser proporcional al tamaño de las expectativas y, así, quienes esperaban encontrar en la carrera un ideal de vida, tardan en “perdonarles” ese vacío a sus profesores/as y al departamento.

Como en otras latitudes, y a pesar de la diversidad de las condiciones sociales y culturales de los/as estudiantes, el modo de vida estudiantil se diferencia de los demás por la abundancia de tiempo libre y por los horarios, que contrastan con las jornadas laborales. En este momento de la vida, al final de sus estudios, las y los estudiantes son muy conscientes de esto, tal vez más las y los ingenieros que ya han probado las rutinas y coerciones del tiempo laboral. La pérdida de esa disponibilidad temporal, de esa libre disposición de su tiempo —que no está igualmente distribuida— es sin duda lo que más añoran muchos/as de los/as que ya están vinculados/as al mercado de trabajo.

En este estudio exploramos la forma en que los/as estudiantes expresaban el sentido de la experiencia universitaria, pero no realizamos un estudio sobre su uso del tiempo. En los relatos surgen diferencias asociadas a las condiciones socioeconómicas, pero son menos evidentes las diferencias de género. Un estudio cuidadoso mostraría probablemente contrastes en el uso cotidiano del tiempo por parte los/as jóvenes de uno y otro sexo, en especial en el tiempo dedicado al trabajo doméstico. En los relatos, mujeres y hombres manifiestan una percepción del tiempo universitario como

un tiempo que difiere radicalmente del tiempo laboral. Pero, una vez más, la mayor flexibilidad y discontinuidad de las trayectorias y experiencias de los y las estudiantes de sociología y su mayor incertidumbre laboral hacen que esta oposición entre tiempo universitario y tiempo laboral no sea tan tajante y que aflore, en cambio, la angustia por un tiempo “libre” indeseable: el del desempleo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, A. 1988. *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press.
- ACKER J. 1973. "Women and social stratification: A case of intellectual sexism", en *American Journal of Sociology*, 78(4), pp. 936-945.
- AKRICH, Madeleine. 2000. "Du genre aux genres: vers la denaturalization d'une catégorie sociale?", en CHABAUD-RYCHTER, Danielle y GARDEY, Delphine (sous la direction de). *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 95-102.
- AMADOR CORTÉS, Carlos. 1999. *Elementos de análisis*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ARANGO L. G. 1991. *Socialización, adolescencia e identidad de género en sectores populares urbanos*, Bogotá: Proyecto Colcultura-Icetex, Programa de Becas Francisco de Paula Santander.
- _____. 1991. "Estatus adolescente y valores asociados con la maternidad y la sexualidad", en DEFOSSEZ, Bassin y VIVEROS (eds.). *Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y salud*, Bogotá: IFEA y Universidad Externado de Colombia.
- _____. 2002. *¿Equidad de género, equidad social? Una mirada desde la educación y el trabajo*. Boletín N° 14,

Bogotá: Observatorio de Coyuntura Socioeconómica, CID y Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.

- _____. 2002. "Sobre dominación y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu", en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. VII, N° 1, pp. 99-118.
- ARANGO, L. G., QUINTERO, O. A. y MENDOZA, I. P. 2004. "Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: trayectorias de estudiantes de sociología e ingeniería de sistemas", en *Revista Colombiana de Sociología*, N° 22, pp. 87-110.
- ARANGO, L. G. y VIVEROS, M. 1996. "Itinerarios profesionales y calendarios familiares: mujeres y hombres en la gerencia pública en Colombia", en *Revista Colombiana de Sociología*, nueva serie, vol. III, N° 1, pp. 25-52.
- ARANGO, L. G., VIVEROS, M. y BERNAL, R. 1995. *Mujeres ejecutivas. Dilemas comunes, alternativas individuales*, Bogotá: Ediciones Uniandes.
- AURAY, Nicolas. 2000. "Sociabilité informatique et différence sexuelle", en CHABAUD-RYCHTER, Danielle y GARDEY, Delphine (sous la direction de). *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 123-148.
- BATTAGLIOLA, Françoise. 2001. "Les modes sexués d'entrée dans la vie", en BLÖSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 177-195.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. 2001. "La scolarité des filles à l'échelle mondiale", en BLÖSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 103-119.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. 1991. *Allez les filles!*, Paris: Seuil.
- BELAUSTEGUIGOITIA RIUS, Marisa. 1999. "Crossing borders: From Cristal to tennis Shoes", en HARCOURT, Wendy, women@internet: *Creating New Cultures in Cyberspace*, London: Zed Books.
- BENERÍA, Lourdes y ROLDAN, Marta. 1992. *Las encrucijadas de clase y género. Trabajo a domicilio, subcontra-*

tación y dinámica de la unidad doméstica en la Ciudad de México, México: El Colegio de México (1ª edición en inglés 1987).

- BERNER, Boel. 2000. "L'ingénieur ou le génie du mâle: masculinité et enseignement technique au tournant du XXe siècle", en CHABAUD-RYCHTER, Danielle y GARDEY, Delphine (sous la direction de). *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 157-172.
- BESSIN, Marc. 1997. "Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques", en *Informations sur les Sciences Sociales*, Paris: Sage Publications, pp. 15-39.
- _____. 2002. "Les transformations des rites de la jeunesse", en *Agora (Débats/Jeunesses)*, N° 28, 2ème trimestre, pp. 13-20.
- BONDER, Gloria. 2002. *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*, Serie Mujer y Desarrollo, Santiago de Chile: Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL, ECLAC y Naciones Unidas.
- BOURDIEU, Pierre. 1979. *La distinction*, Paris: Les Editions de Minuit.
- _____. 1980. *Le sens pratique*, Paris: Les Editions de Minuit.
- _____. 1984. *Homo Academicus*, Paris: Les Editions de Minuit.
- _____. 1989. *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Editions de Minuit.
- _____. 1998. *La domination masculine*, Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. 1964. *Les Héritiers; les étudiants et la culture*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- BOYER, Régine y CORIDIAN, Charles. 2002. "Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie", en *Sociétés Contemporaines*, N° 48, pp. 41-61.

- BOZON, Michel. 2002. "Des rites de passage aux 'premières fois', une expérimentation sans fins", en *Agora (Débats/Jeunesses)*, N° 28, 2ème trimestre, pp. 22-33.
- BRAVERMAN, Harry. 1974. *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, New York: Monthly Review Press,
- CASTEL, Robert. 1997. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós (1ª edición en francés 1995).
- CIFOLETTY, Giovanna y LAGE, Elisabeth. 2003. "Données européennes sur la situation des femmes et des hommes dans les professions scientifiques", en LAGRAVE, Rose-Marie et al. *Reflexion sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes à l'EHESS*, 24 février (informe).
- COCKBURN, Cynthia. 1983. *Brothers: Male Dominance and Technological Change*, London: Pluto Press.
- _____. 1985. *Machinery of Dominance: Women, Men and Technical Know-How*, London: Pluto Press.
- COHEN, Lucy. 1971. *Las colombianas ante la renovación universitaria*, Bogotá: Tercer Mundo.
- _____. 2001. *Colombianas en la vanguardia*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- COHEN, Yves. 2000. "Raison hiérarchique, raison sexuelle, raison ethnique", en CHABAUD-RYCHTER, Danielle y GARDEY, Delphine (sous la direction de). *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 89-94.
- COLLET, Isabelle. 2001. "Informatique et science-fiction. Quelques clés pour comprendre l'absence des femmes", en *Actes du 4^e Congrès International de la Recherche en Education et en Formation*, Lille du 5 au 8 septembre.
- _____. 2002. "Les hackers comme idéal-type", en *Bien-nale de l'éducation*, juillet.
- COOLEY, Mike. 1980. *Architect or Bee? The Human/Technology Relationship*, Slough: Langley Technical Services.

- CHENU, Alain. 2002. "Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 141-142, pp. 46-59.
- DAUNE-RICHARD, Anne Marie y MARRY, Catherine. 1990. "Autres histoires de transfuges? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations 'masculines' de BTS et de DUT industriels", en *Formation et Emploi*, N° 29, pp. 35-50.
- DEMAZIERE, Didier y DUBAR, Claude. 1997. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris: Nathan.
- DUBAR, Claude y TRIPIER, Pierre. 1998. *Sociologie des professions*, Paris: Armand Colin.
- DURU-BELLAT, Marie. 1990. *L'Ecole des filles*, Paris: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, Marie y JARLEGAN, Annette. 2001. "Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire", en BLOSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 73-88.
- EASLEA, Brian. 1983. *Fathering the Unthinkable: Masculinity, Scientists and the Nuclear Arms RACE*, London: Pluto Press.
- ERIKSON, Robert. 1984. "Social class of men, women and families", en *Sociology*, 18(4), pp. 500-514.
- ERLICH, Valérie. 1998. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris: Armand Colin.
- _____. 2001. "Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier", en BLOSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 89-101.
- ESTRADA MESA, Ángela María. 2001. "Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela", en *Nómadas*, N° 14, abril, pp. 10-22.
- FALS BORDA, Orlando. 2001. "Cuarenta años de sociología en Colombia: problemas y proyecciones", en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. VI, N°1.

- FARRAR, A. 1985. "War: Machining Male Desire", en PATTON, P. y POOLE, R. (eds.). *War/Masculinity*, Sydney: Intervention Publications.
- FELOUZIS, Georges. 2001. *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris: PUF.
- FERRAND, Michèle, IMBERT, Françoise y MARRY Catherine. 1996. "Femmes et sciences : Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes", en *Formation et Emploi*, N° 55, juillet-septembre, pp. 3-18.
- FIGUEROA SARRIERA, Heidi. 1997. "Netanos y ciudadanos cyborgs, un viaje al 'más acá' ", en *Revista Bordes*, N° 4.
- FLOREZ, Carmen Elisa. 2000. *Las transformaciones socio-demográficas en Colombia durante el siglo XX*, Bogotá: Banco de la República y Tercer Mundo.
- FLORMAN, S. 1976. *The Existential Pleasures of Engineering*, New York: St Martin's.
- FREIDSON, E. 1986. *Professional Powers, a Study of Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago: University of Chicago Press.
- FRICKEY, Alain y PRIMON, Jean-Luc. 2002. "Manières sexuées d'étudier en première année d'université", en *Sociétés Contemporaines*, N° 48, pp. 63-85.
- GARCÍA DE LEÓN, María Antonia. 1994. *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*, Bogotá: Antropos.
- _____. 2002. *Herederas y heridas. Sobre las elites profesionales femeninas*, Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer.
- GAVIRIA, Alejandro. 2002. *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*, Bogotá: Fedesarrollo y Alfaomega.
- GIBSON, William. 1984. *Neuromancer*, New York: Ace Books.
- GOETTING, Ann y FENSTERMAKER, Sarah (eds.). 1995. *Individual Voices, Collective Visions: Fifty Years of Women in Sociology*, Philadelphia: Temple University Press.

- GOLDTHORPE J. H. (with Llewellyn and C. Payne). 1980. *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford: Clarendon Press.
- GÓMEZ, Víctor Manuel. 2000. *Cuatro temas críticos de la educación superior Colombia*, Bogotá: Alfaomega, ASCUN y Universidad Nacional de Colombia.
- GRIFFITHS, D. 1985. "The exclusion of women from technology", en FAULKNER, W. y ARNOLD, E. (eds.), *Smothered by Invention: Technology in Women's Lives*, London: Pluto Press.
- HACKER, Sally. 1989. *Pleasure, Power and Technology*, Boston: Unwin Imán.
- . 1981. "The Culture of Engineering: Woman, Workplace and Machine", en *Women's Studies International Quarterly*, 4, pp. 341-353.
- HARAWAY, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs and Women*, New York: Routledge.
- . 1997. *ModestWitness@SecondMillenium.FemaleMan©_Meets_OncoMousetm: Feminism and Technoscience*, New York: Routledge.
- HARDING, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*, Ithaca: Cornell University Press.
- HEATH, Anthony y BRITTEN, Nicky. 1984. "Women's jobs do make a difference: A reply to Goldthorpe", en *Sociology*, 18(4), pp. 475-490.
- ICFES-ACOFI. 1997. *Actualización y modernización del currículo en Ingeniería de Sistemas*, Bogotá: ICFES-ACOFI.
- JOHNSON, T. 1972. *Professions and Power*, London: Macmillan.
- JORDANOVA, Ludi. 1987. "Gender, Science and Creativity", en MCNEIL, M. (ed.) *Gender and Expertise*, London: Free Association Books.
- KANDEL, L. 1975. "L'Ecole des femmes et le discours des sciences de l'homme", en BEAUVOIR, S. de (dir.). *Les femmes s'entêtent* (coll.), Paris: Gallimard.
- KELLER, E. Fox. 1983. *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara McClintock*, San Francisco: Freeman.

- _____. 1985. *Reflections on Gender and Science*, New Haven: Yale University Press.
- KELLER, E. Fox y KIDDER, Tracy. 1982. *The Soul of a New Machine*, New York: Penguin y Harmondsworth.
- LASLETT, Barbara y THORNE, Barrie (eds.). 1997. *Feminist Sociology. Life Histories of a Movement*, New York: Rutgers University Press.
- LAGRAVE, Rose-Marie et al. 2003. *Reflexion sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes à l'EHESS*, 24 février, (informe).
- LARSON, M. S. 1977. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press,.
- LE DOEUFF, Michèle. 1998. *Le sexe du savoir*, Paris: Flammarion.
- LERMAN, Nina, MOHUN, Arwen y OLDENZIEL, Ruth. 2000. "L'histoire des techniques et la question du genre. Etat des travaux et perspectives pour l'avenir", en CHABAUD-RYCHTER, Danielle y GARDEY, Delphine (sous la direction de). *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 71-87.
- LIGHT, Jennifer. 2003. "Programming", en LERMAN, Nina, MOHUN, Arwen, y OLDENZIEL, Ruth (eds.), *Gender & Technology: a Reader*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp. 295-326.
- LOMBARDI, Maria Rosa. 2003. "Mulheres engenheiras no mercado de trabalho brasileiro: qualé seu lugar?", ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, La Habana, 9 al 13 de septiembre.
- MADDO LENGERMANN, Patricia y NIEBRUGGE-BRANTLEY, Jill. 1998. *The Women Founders. Sociology and Social Theory 1830-1930*, New York: McGraw-Hill.
- MAFFESOLI, Michel. 1990. *El tiempo de las tribus*, Barcelona: Icaria.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. 1998. "La construcción social de la condición de juventud", en *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibili-*

- dades, Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21.
- MARRY, Catherine. 1989. "Femmes ingénieurs: une (ir)résistible ascension?", en *Information sur les Sciences Sociales*, vol. 29, Paris: Sage Publications.
- _____. 2001. "Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990", en LAUFER, Jacqueline, MARRY, Catherine y MARUANI, Margaret (sous la direction de). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris: PUF, pp. 25-42.
- _____. 2004. *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse, Perspectives Sociologiques*, Paris : Belin.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 1998. "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- MAYOR, Alberto. 1984. *Ética, trabajo y productividad en Antioquia, una interpretación sociológica sobre la influencia de la Escuela Nacional de Minas en la vida, costumbres e industrialización regionales*, Bogotá: Tercer Mundo.
- McNEIL, M. (ed.). 1987. *Gender and Expertise*, London: Free Association Books.
- MÉNDEZ, Lourdes. 1991. "Reflexión sobre la poco común producción de las pequeñas mujeres", en VARIOS AUTORES, *Antropología de los pueblos de España*, Madrid: Taurus.
- MERCHANT, C. 1980. *The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution*, New York: Harper and Row.
- MERLLIÉ, Dominique. 2001. "La mobilité sociale diffère-t-elle selon le sexe?", en BLÖSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 151-173.
- MURRAY S., Pamela. 1997. *Dreams of Development. Colombia's National School of Mines and Its Engineers, 1887-1970*, Tuscaloosa-London: The University of Alabama Press.

- NAUDIER, Delphine. 2003. "Comparaison des carrières masculines et féminines des enseignants de l'EHESS: premiers résultats", en LAGRAVE, Rose-Marie et al., *Reflexion sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes à l'EHESS*, 24 février.
- PACEY, Arnold. 1983. *The Culture of Technology*, Oxford: Basil Blackwell.
- PALACIOS, Marco. 2003. *Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PANAIA, Marta. 2003. "Modelos de inserción profesional y proyecto de carrera de los ingenieros tecnológicos en Argentina", ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, La Habana, 9 al 13 de septiembre.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. 1993. "La sociología en Colombia, 1959-1969", en *Historia social de la ciencia en Colombia*, Tomo IX, Ciencias Sociales, Bogotá: Colciencias, pp. 63-94.
- _____. 1996. *Escuela y modernidad en Colombia. La Universidad*, Bogotá: FES, Fundación Restrepo Barco y Tercer Mundo.
- PEREA, Carlos Mario. 2000. "De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá", en MARTÍN-BARBERO, LÓPEZ DE LA ROCHE y ROBLEDO (eds.). *Cultura y región*, Bogotá: CES-Universidad Nacional de Colombia y Ministerio de Cultura.
- PÉREZ, Alfonso. 1983. "La ingeniería de sistemas y la informática en Colombia", en *Revista Sistemas*, N° 14, enero-marzo.
- PÉREZ, Ángel. 1995. "La escuela, encrucijada de culturas", en *Investigación en la escuela*, N° 26, pp. 7-24.
- PÉREZ, Héspes Eduardo. 2001. "La sociología en la perspectiva del desarrollo nacional colombiano", en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. VI, N° 1, pp. 27-36.
- PÉREZ, Héspes, LAGUADO, Arturo y MARTÍNEZ, Adriana. 2001. "Perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia", en *Universidad*

Nacional de Colombia, Revista de la Oficina Nacional de Planeación, N° 5-6.

- POVEDA RAMOS, Gabriel. 1993. *Ingeniería e historia de las técnicas* (2), Bogotá: Colciencias.
- QUINTERO, Luz Jeannette. 2003. "La profesión de la ingeniería industrial en Colombia", ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, La Habana, 9 al 13 de septiembre.
- RAMÍREZ, Clara y CASTRO, Oscar. 2000. *Juventud, pobreza y formación. Una mirada a los programas de capacitación en Bogotá*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- RAMÍREZ, S. y MUÑOZ, S. 1996. *Trayectos del consumo*, Cali: Univalle.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá: Norma.
- RESTREPO, Gabriel. 2002. *Peregrinación en pos de omega: sociología y sociedad en Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- RESTREPO, Gabriel y RESTREPO, Olga. 1997. "Balance doble de treinta años de sociología", en ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE SOCIOLOGÍA. *La sociología en Colombia. Estado Académico*, Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- RICO DE ALONSO, Ana et. al. 2002. *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- ROSE, H. s.f. "Hand, Brain, and Heart: A Feminist Epistemology for the Natural Sciences", en *Signs*, 9, 1 (Fall), pp. 73-90.
- RUIZ, Estela. 2003. "Los ingenieros quieren ser administradores. Riesgos de desprofesionalización de la ingeniería en México", ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, La Habana, 9 al 13 de septiembre.
- SAINT MARTIN, Monique de. 2003. "Les personnels et les étudiants de l'EHESS en 2003: division du travail et répartition selon les sexes", en LAGRAVE, Rose-Marie et al., *Reflexion sur l'accès, la promotion et les responsa-*

- bilités des hommes et des femmes à l'EHESS, 24 février (informe).*
- SAKS, M. 1983. "Removing the Blinkers? A Critique of recent Contributions of the Sociology of the Professions", en *The Sociological Review*, 31, 1, pp. 1-21.
- SARMIENTO, Alfredo. 2001. "La educación colombiana está en crisis: en financiación, en cobertura y en calidad", en *Memorias del Seminario Latinoamericano sobre educación superior. Análisis y perspectivas*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- SCOTT, Krista. 1998. *Girls Need Modems*, New York: New York University.
- SEGURA, Nohora y CAMACHO, Álvaro. 1999. "En los cuarenta años de la sociología colombiana", en *Revista de Estudios Sociales*, N° 4, agosto.
- SERRANO, José Fernando (coord.). 2003. *Juventud. Estado del arte, Bogotá, 1990-2000*, Bogotá: Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito.
- SHAFIR, Eldar y TVERSKY, Amos. 1998. "Penser dans l'incertain. Reasonner et choisir de façon non conséquentialiste", en DUPUY, J. P. y LIVET, P., *Les limites de la rationalité*, Paris: La Découverte.
- SILVER, David. 2000. "Margins in the Wires: Looking for Race, Gender, and Sexuality in the Blacksburg Electronic Village", en KOLKO, B. E., NAKAMURA, L. y RHEINGOLD, Howard, *The Virtual Community. Homesteading in the Electronic Frontier*, New York: Addison-Wesley.
- SISA, Alberto Jaime. 1992. "La carrera de ingeniería de sistemas", en *Ingeniería e investigación*, N° 27, abril-junio, p. 86.
- SMITH, Dorothy. 1987. *The Everyday World as problematic: A Feminist Sociology of Knowledge*, Boston: Northeastern University Press.
- SONNET, Martine. 2003. "Présence des femmes au CNRS, des années 1930 à nos jours", en LAGRAVE, Rose-Marie et al., *Reflexion sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes à l'EHESS, 24 février (informe).*

- SOULIÉ, Charles. 2002. "L'adaptation aux *nouveaux publics* de l'enseignement supérieur: auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie", en *Sociétés Contemporaines*, N° 48, pp. 11-39.
- STANWORTH M. 1984. "Women and class analysis: A reply to John Goldthorpe", en *Sociology*, 18(2), pp. 159-170.
- SULLEROT, Evelyne. 1968. *Histoire et sociologie du travail féminin*, Paris: Gonthier.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1992. "Réussite scolaire: la mobilisation des filles", en *Sociétés Contemporaines*, N° 11-12, pp. 53-89.
- TURBAY, Catalina. 1994. "Género, desarrollo humano, educación y socialización", y "Propuesta metodológica para el análisis de las relaciones de género en documentos: diseño y resultados de la aplicación a 12 cartillas", en TURBAY, Catalina y RICO DE ALONSO, Ana. *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*, Bogotá: Unicef.
- TURKLE, Sherry. 1984. *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, London: Granada.
- _____. 1988. "Computational Reticence", en KRAMARAE, Cheris, (ed.). *Technology and Women's Voices: Keeping in Touch*, New York: Routledge, pp. 39-60.
- _____. 1995. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York: Simon and Schuster.
- URICOECHA, Fernando. 2001. "La sociología en Colombia: vocación, disciplina, profesión e historia", en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. VI, N° 1, pp. 17-25.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 1999. "Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1999", en *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, N° 3.
- _____. 2001. "Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2001", en *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, N° 5-6.
- VALDÉS, Teresa y GOMÁRIZ, Enrique. 1993. *Mujeres latinoamericanas en cifras: Colombia*, Santiago de Chile:

Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO.

VALLET, Louis-André. 2001. "Stratification et mobilité sociales: la place des femmes", en LAUFER, J. y MARUANI, M. (sous la direction de). *Masculin-Féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Paris: PUF.

VARIOS AUTORES. 1984. *Juventud y política en Colombia*, Bogotá: Fescol.

_____. 1995. *Todo lo que nos gusta se evapora*, Bogotá: Tercer Mundo, FES y Colciencias.

VÉRIN, H. 1984. "Le mot ingénieur", en *Culture Technique*, N° 12, mars, pp. 19-27.

WAJCMAN, Judy. 1991. *Feminism Confronts Technology*, University Park: The Pennsylvania State University Press.

_____. 2001. "La construction mutuelle des techniques et du genre. L'état des recherches en sociologie", en BLÖSS, Thierry (sous la direction de). *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris: PUF, pp. 71-87.

WALLACE, James y ERICKSON, Jim. 1992. *A toda máquina*, Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

YARCE, Jorge y LOPERA, Carlos Mario. 2002. "Para soñar el futuro. Evolución, realidades y perspectivas de la educación superior en Colombia", en *La educación superior en Colombia*, Bogotá: Santillana, pp. 35-63.

Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales y Humanidades

Esta Biblioteca edita aquellos textos de uso académico y profesional que cumplen la función de difundir socialmente los conocimientos de sus respectivas áreas de saber. Investigación y práctica profesional, es decir, todo cuanto se refiere a la estructura y dinámica de la sociedad en su aspecto de pensamiento, comportamiento, historia, economía, legislación, política y sistemas ideológicos. Así como todo lo que se refiere al concepto y amplitud de las humanidades, filosofía, lingüística, arte y filología. Esta Biblioteca comprende cuanto pueda integrarse en el ámbito del conocimiento de la producción histórica de la sociedad, sus fundamentos, ideologías, normativas de memoria, conciencia y tradición; su creación estética y semiótica, la creación del lenguaje y su significación.

EDUCACIÓN Y GÉNERO

En las sociedades contemporáneas, la distribución de las oportunidades educativas es una de las expresiones más significativas del estado de las inequidades sociales pero aunque la desigualdad en el acceso a la educación es semejante para ambos sexos, la relación entre educación y posición laboral revela la persistencia de fuertes asimetrías de género. Ante la creciente inestabilidad en el empleo y la redefinición de las profesiones, la capacidad de la universidad, para generar procesos de movilidad social y propiciar la inserción de sectores medios y populares en segmentos dinámicos del mercado laboral, ha sufrido transformaciones sustanciales. En este contexto, las y los jóvenes que acceden a la universidad elaboran estrategias, construyen identidades y proyectos de vida que redefinen la división sexual de las profesiones y cuestionan las desigualdades sociales. En esta obra se analizan las experiencias de los estudiantes a la luz de los debates contemporáneos en torno a la juventud, el género y la educación superior.

ISBN 958-665-085-5



9 789586 650854 >