

**CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUERTO RICO**  
*DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN*  
*SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

**Descargo de Responsabilidad**

*Esta investigación fue financiada con fondos del Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP), adscrito a la División de Investigación y Documentación sobre la Educación Superior del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR). El contenido y la calidad de la investigación, los datos y el análisis de éstos son completa responsabilidad de los autores. El CEDESP, la División de Investigación y Documentación y el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico **no** asumen responsabilidad por la calidad o el contenido de esta investigación.*



**INFORME DE INVESTIGACIÓN  
PROYECTO PARTICIPACIÓN Y  
REPRESENTACIÓN POR GÉNERO EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Loida M. Martínez Ramos  
Directora, UPR, Río Piedras**

**Ana Delgia Alvarado  
Codirectora, UCB**

**Irma Lugo Nazario  
Estudiante Doctoral  
Asistente de Investigación, UPR, RP**

**Maricarmen Rivera Márquez  
Estudiante Maestría  
Asistente de Investigación, UCB**

**Julio, 2007**

# Agradecimientos

## ***UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RIO PIEDRAS***

Dra. Alice Colón, Investigadora, Facultad de Ciencias Sociales

Sa. Iris Jové, Editora Oficina de Registraduría

Dra. Ángeles Molina Iturrondo, Decana, Facultad de Educación

Arq. Gloria Ortiz, Ayudante Asuntos Académicos, Escuela de Arquitectura

Dra. María Ojeda, Decana de Asuntos Académicos, Facultad de Educación

### *Estudiantes de la Facultad de Educación*

Carlos Cañuelas, Estudiante Doctoral

Enid Cartagena, Estudiante Doctoral

David Esquilín, Estudiante Doctoral

Juan Lucca, Estudiante de Maestría

Margarita Ricci, Estudiante Doctoral

Carmen Santiago, Estudiante Doctoral

Raúl Toledano, Estudiante Doctoral

Leixa Vélez, Estudiante Doctoral

José Santiago, Estudiante Maestría

## ***UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE MAYAGÜEZ***

Dra. Sonia M. Bartolomei-Suárez, Departamento de Ingeniería Industrial

Prof. Ellen Ríos, Directora Programa de Educación Cooperativa

Dr. Paul A. Sundaram, Director Departamento de Ingeniería Mecánica

***UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMON***

Prof. Carmen Betancourt Directora Capitulo V

Prof. Antonio González, Director de Educación a Distancia

Prof. Adalberto Jordán, Sistemas de Información Académico

Dra. Nitza Márquez, Directora Departamento de Educación

Dra. Maritza Ortiz, Decana de Asuntos Académicos

***UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE DE PUERTO RICO***

Prof. Maritza Grajales, Decana de Apoyo Académicos

Sa. Gloria Pineda, Museo y Archivo Histórico e Institucional

Sa. Migdalia Valle, Museo y Archivo Histórico e Institucional

Prof. Emilia Rodríguez, Departamento de Ciencias y Matemáticas

***PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PUERTO RICO***

Dra. Lilliam Negrón, Decana de Educación

***ESCUELA GRADUADA DE ENFERMERÍA, RECINTO DE CIENCIAS MÉDICAS, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO***

Dra. María Del C. Deplet, Catedrática

Prof. Gladys E. Veléz, Catedrática

***UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE CAYEY***

Dra. Lizandra Torres, Departamento de Ciencias Sociales

***UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO, RECINTO  
METROPOLITANO***

Dra. Maribel Tamargo, Centro Interdisciplinario de Investigación y Estudios del Género

***CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR***

Patricia Cardenales, Asistente de Oficina División de Política y Planificación

Gloria Dávila, Directora, División de Política y Planificación

Prof. Javier Zavala, Coordinador, División de Política y Planificación

# Indice

Agradecimientos .....	2
Introducción .....	8
Educación superior y debates en torno al género y al currículo .....	19
Debates sobre género o la dificultad de definir un objeto de estudio .....	19
Debates sobre el currículo .....	21
Tendencias en educación superior .....	27
Método .....	44
Resultados .....	53
<i>Ella estudió, pero él ...</i> .....	53
<i>Contexto institucional y curricular de dos carreras típicamente femeninas y dos carreras típicamente masculinas en cuatro universidades seleccionadas</i> .....	81
Educación en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras .....	81
Contexto institucional de educación ....	81
Programas de educación .....	86
Cursos medulares de educación .....	90
Composición por género de la facultad	91
Ingeniería en la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez .....	93
Contexto institucional de ingeniería ....	93
Programas de ingeniería .....	97

Cursos medulares ingeniería .....	100
Composición por género en la facultad ..	102
Enfermería en la Universidad Central de Bayamón .....	105
Contexto institucional enfermería .....	105
Programa de enfermería .....	111
Cursos medulares enfermería .....	113
Composición por género en la facultad..	115
Arquitectura en la Universidad Politécnica de Puerto Rico .....	116
Contexto institucional arquitectura .....	116
Programa de arquitectura .....	119
Cursos medulares de arquitectura .....	120
Composición por género en la facultad..	121
<i>A qué responden los programas .....</i>	124
Consideraciones finales .....	130
Referencias .....	135
Apéndices .....	143
Lista de gráficas	
Gráfica 1 – Distribución de facultad por género, Educación UPR, Río Piedras 1985-1987 a 2003-2006	92
Gráfica 2 - Distribución de facultad por género, Ingeniería UPR, Mayagüez 1983-1985 a 2004-2005	103
Gráfica 3 - Distribución de facultad por género, Departamento de Ciencias naturales y concentración de Enfermería,	115

Universidad Central de Bayamón 1984-1986 a 2006-2007	
Gráfica 4 - Distribución de facultad por género, Arquitectura Universidad Politécnica 1997-2000 a 2004-2008	121
Lista de tablas	
Tabla 1 - Matrícula total por género en universidades públicas y privadas, Puerto Rico, 1995-96 a 2000-01	14
Tabla 2 - Total de egresados por género en universidades públicas y privadas, Puerto Rico, 1994-95 a 1999-00	14
Tabla 3 - Distribución de docentes por género, UPRRP, 2002-2004	85
Tabla 4 – Matrícula por concentraciones predominantemente masculinas, UPRRP 1998-2003	86
Tabla 5 - Número de programas por áreas de estudio y género	125
Tabla 6 - Número de programas por grados y género	128

## Introducción

En las últimas décadas el tema de la participación por género en la educación en general y en la educación superior en particular se ha convertido en un tema de discusión en el mundo (Rama, s.f., 2006, Francis y Skelton en Bills, 2005, Freeman y Snyder, 2005, Alloway y Gilbert, 2004, Reichart y Kuriloff, 2004, Ntiri, 2001, UNESCO, 1995, 1998a, Wang, 2001, Jacobs, 1996). Puerto Rico no está exento de este debate ya que desde la década del 70 ha habido un aumento significativo en la matrícula y grados conferidos a mujeres en las universidades. Las nuevas tendencias de participación numérica revierten la tradición histórica de siglos en los que las universidades habían tenido una matrícula predominantemente masculina. Almenas Velasco (1986-87) indica que en Puerto Rico el por ciento de los grados conferidos a mujeres fue de 11.54% en 1915, mientras que en 1983 fue de 62.11%. La Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico recoge datos que demuestran que desde la década del 50 del siglo pasado la matrícula femenina en el principal centro docente del país era de 59% (1952-53). Por su parte Rama (2004) señala datos de América Latina y el Caribe en los que se informa que para 1950 la matrícula de mujeres en las universidades de los países de la región era de 24%, mientras que en el 2003 era de 53%.

Uno de los datos que se ha señalado es que las mujeres han copado la matrícula, los grados conferidos y hasta los puestos en los niveles administrativo y docente de las instituciones de educación superior. Aunque ciertamente ha habido

un aumento proporcionalmente mayor en la participación numérica de las mujeres, nos parece que un análisis somero de las estadísticas de participación no dan cuenta de la complejidad y profundidad del asunto en discusión, del contexto social macro y que, por el contrario, ese aumento puede resultar en prácticas y políticas discriminatorias hacia las mujeres y las niñas, así como hacia grupos que tienen menor prominencia numérica y simbólica en el quehacer social, incluyendo los hombres y los niños que no representan los discursos hegemónicos. Esta investigación parte de supuestos que ameritan considerarse en el momento de investigar este asunto.

La universidad como institución tiene una historia centenaria ya que su fundación, desde las escuelas catedráticas, data del Siglo XIII y todavía se mantiene como una institución importante en la actualidad, lo que abarca un sustancial periodo de la historia humana. Desde sus inicios se constituye en gestora del saber y este saber, desde su misma raíz arqueológica, tiene sellos epocales. Las dimensiones de género, clase, religión y etnia han sido piezas centrales en eso que, en estos momentos, constituye nuestro objeto de estudio: la universidad. En cuanto a la dimensión de género vale apuntar que el saber generado en las instituciones de educación superior ha sido básicamente androcéntrico, formulado desde perspectivas masculinas, dominantes en el inicio mismo de su formulación. Posiblemente el hecho de que por casi ocho siglos haya sido una institución a la que han asistido mayoritariamente los hombres esté relacionado con el carácter androcéntrico de los saberes. Reconocemos que

señalar que se trata de una institución androcéntrica, sin considerar su interioridad, puede obviar la complejidad que supone su devenir en el tiempo en el que múltiples subjetividades, incluyendo las subjetividades masculinas, se han ido constituyendo (Reichart y Kuriloff, 2004). Ese tiempo también está sujeto al juego de una de las grandes dicotomías presentes en la historia: el valor del saber y el valor del hacer. Sostenemos que, en estos momentos, el valor del saber está supeditado al hacer, hacer definido como trabajo y como productividad, por lo que el paradigma dominante en los centros de educación superior es la educación para el trabajo.

Aunque hemos sido testigo del aumento en la participación de las mujeres en la educación superior en particular y en la educación formal en general, tendríamos que quitarnos el lente occidental para poder ponderar la situación de la educación de las mujeres, las niñas y los niños, las diversas etnias, las naciones en extrema pobreza y la pobreza en el interior de los países que poseen gran riqueza para insistir en el carácter interconectado del problema de participación y representación en la educación (UNESCO, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000). Esto nos puede dar la clave de las posibilidades de desdoblamiento de los fenómenos sociales, desdoblamiento que es necesario considerar en el momento de formular políticas sociales y educativas. De manera que parece pertinente examinar en qué medida nuestra mirada a un fenómeno como problema construye a la vez el problema. Si a esto le añadimos la percepción de la realidad social desde la perspectiva de la teoría de la suma cero

(Torres, 2001), no podríamos salir de la perspectiva binaria y, por tanto dicotómica del asunto. Esto es, puede llevarnos a formular políticas que se sustentan en la idea de que al haber muchos de uno (femenino, en este caso), no puede haber del otro (masculino) sin considerar las condiciones que propician la participación y representación de diversos grupos sociales.

Como se podrá notar, estos planteamientos rebasan por mucho la naturaleza de este estudio, pero sientan las bases para el análisis, así como para la formulación de preguntas. Esto nos lleva a las dos líneas centrales de indagación, aspectos que se abordarán en la presentación inicial de los problemas que atiende esta investigación.

Además del cambio en los patrones de participación numérica de las mujeres y de los hombres en las universidades, se ha trastocado la tradición de que los hijos asisten a la universidad, mientras que las hijas se quedan en la casa (Jacobs, 1996, Butcher y Case, 1994). La valorización social de la educación frente a la apertura de oportunidades educativas y los cambios en los patrones sociales e históricos ha llevado a muchas familias a considerar que ambos **tienen** que asistir a la universidad. La universidad se convierte, por tanto, en el nuevo espacio en el que van a parar las aspiraciones educativas, sociales y económicas, lo que supone el discurso de que para ser exitosos, hay que ir a la universidad.

Los estudios sobre la participación de hermanos y hermanas (*siblings*) como estudiantes en universidades son casi inexistentes. En la búsqueda de bibliografía apenas surgieron dos estudios que se relacionan tangencialmente con este tema.

El primero, realizado por Butcher y Case (1994) se centra en el análisis del efecto de la cantidad y composición de género de hermanos en los logros educativos de niños y de niñas nacidos entre 1920 y 1965. Los resultados del estudio señalan que las mujeres que se han criado sólo con hermanos reciben más educación que las mujeres que se crían con hermanas. En el caso de los hombres, los autores indican que no hay efecto alguno que esté relacionado con la composición por género. Por su parte Kaestner (1997) realizó un estudio que, según indica, replica el estudio antes citado, pero con hermanos y hermanas más jóvenes y examinando el aprovechamiento educativo en lugar del logro (*attainment*) educativo. Este autor no encontró ningún efecto en el aprovechamiento educativo de mujeres y de hombres blancos que se pudiera atribuir a la composición por género de hermanos y hermanas. Sin embargo, sí encontró un mayor nivel de aprovechamiento en los hombres negros que se crían con hermanas y no así de los que se crían con hermanos. El autor amplió el estudio para considerar niños y adolescentes y encontró que solamente había un mayor aprovechamiento en los hombres negros de 15 a 18 años de edad que se habían criado con hermanas en comparación con aquellos que se habían criado con hermanos.

En el caso de Puerto Rico no contamos con los estudios o las estadísticas correspondientes. Sin embargo, se observa que en el interior de las familias las jóvenes van a la universidad y persisten hasta lograr sus metas académicas, esto es, el grado de bachillerato, mientras que los jóvenes no asisten o comienzan pero no completan el grado para el que solicitan admisión. Por otro lado, la mayor

participación numérica proporcional de mujeres en la educación superior y la razón de mujeres y hombres matriculados vs la razón de mujeres y hombres egresados que se presenta en la siguientes tablas, así como la literatura que expresa que las mujeres son más persistentes, nos lleva a pensar que en el interior de las familias esta situación constituye un patrón que es necesario examinar.

Tabla 1

Matrícula total por género en universidades públicas y privadas,  
Puerto Rico, 1995-96 a 2000-01

---

<u>Año</u>	<u>Masculino</u>	<u>Femenino</u>
1995-96	68,694	104,645
1996-97	67,753	104,449
1997-98	65,988	102,566
1998-99	67,111	104,202
1999-00	70,651	104,802
2000-01	73,392	111,623

---

Fuente: Consejo de Educación Superior, enero 2006

Tabla 2

Total de egresados por género en universidades públicas y privadas, Puerto Rico,  
1994-95 a 1999-00

---

<u>Año</u>	<u>Masculino</u>	<u>Femenino</u>
1994-95	7,635	13,720
1995-96	7,638	13,771
1996-97	8,090	14,396
1997-98	7,543	14,380
1998-99	8,678	15,457
1999-00	9,808	16,909

---

Fuente: Consejo de Educación Superior, enero 2006

Más que apuntar hacia determinadas razones para que se dé este fenómeno, nuestro objetivo es la exploración de este asunto de manera que vaya arrojando claves hacia la profundización de su estudio. Por lo tanto, el primer objetivo de investigación se ha formulado de la siguiente manera:

Identificar y comparar las motivaciones, intereses, dificultades, experiencias y condiciones de vida, trasfondos educativos de mujeres y hombres que provienen de una misma familia cuyas selecciones en cuanto a la participación en educación superior han sido distintas: la mujer que opta por asistir a la universidad y el hombre que no se inclina por estudios universitarios o que los inició pero no los culminó.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las motivaciones, intereses, dificultades, experiencias y condiciones de vida y trasfondos educativos de mujeres que han optado por asistir y culminar estudios universitarios?
2. ¿Cuáles son las motivaciones, intereses, dificultades, experiencias y condiciones de vida y trasfondos educativos de hombres que no se inclinan por estudios universitarios o que no los culminan?
3. ¿Cómo comparan las motivaciones, intereses, dificultades, experiencias y condiciones de vida y trasfondos educativos de estos géneros cuando son miembros de una misma familia?

Entendemos que la exploración de la participación por género puede llevar a nuevas líneas de investigación que tomen como punto de partida los problemas o interrogantes que se desprenden de las respuestas a estas preguntas. Desde un nivel más pertinente de profundidad y complejidad, esta pregunta atiende el asunto de participación.

Por otro lado, se ha indicado que, a pesar de que las mujeres participan en mayor número en la educación superior, sobrepasando en algunos casos el 60 por

ciento (por universidad y por concentración), el currículo conserva su sello androcéntrico desde la concepción, formulación y organización misma del conocimiento. Walkerdine (1995 y 1998), por ejemplo, plantea que el saber en las matemáticas se ha construido desde el predominio de la razón y la lógica-matemática imperante en la modernidad y que, influenciada por pedagogías con discursos “*democráticos y liberadores*”, como es la pedagogía centrada en el niño, construye un sujeto pedagógico masculino que deja fuera a las niñas. Otros autores (Reichard y Kuriloff, 2004) argumentan que el currículo escolar desarrolla patrones que obligan a los niños a constituirse subjetivamente de acuerdo con el molde de la masculinidad hegemónica, lo que pone en juego otras formas de constituir la subjetividad.

Examinar los currículos universitarios desde la complejidad que esto supone constituye otra línea de indagación importante. No obstante, con el propósito de comenzar a explorar este aspecto, la investigación que nos ocupa se centra en los currículos de dos carreras<sup>1</sup> universitarias típicamente masculinas y dos típicamente femeninas a través de los últimos veinte años. Además, se analiza la creación de programas universitarios en los últimos treinta años desde una perspectiva de género. Esta segunda línea de indagación se sintetiza con los siguientes objetivos y preguntas:

Identificar los cambios en los currículos del nivel universitario de dos carreras típicamente masculinas con los de dos carreras típicamente femeninas.

---

<sup>1</sup> Con carreras nos referimos a aquellas áreas de preparación académica que capacitan al(a) egresado(a) a ingresar a una profesión específica en el mundo del trabajo remunerado.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características de los currículos de dos carreras típicamente femenina y de dos carreras típicamente masculinas?
2. ¿Cuáles son los cambios registrados en las características de los currículos de carreras típicamente femeninas y los de las carreras típicamente masculinas?
3. ¿Cómo estos cambios curriculares se relacionan con la categoría género?

Identificar las áreas (profesiones, carreras, etc.) de creación de programas de educación superior en Puerto Rico en los últimos 30 años y su relación con la categoría género.

Pregunta de investigación:

1. ¿Cuáles son los programas creados en las instituciones de educación superior en los últimos treinta años y cómo se relacionan con género?

A continuación se presenta una breve discusión alrededor del concepto género, así como las líneas generales de la teorización sobre currículo. Seguidamente se presenta la literatura revisada en la que se describe la experiencia de participación por género en países para los cuales se tuvo la información disponible. Siguiendo el abordaje de Jacobs (1996), la sección sobre experiencia de participación por género se organiza a partir de los siguientes momentos y experiencias: acceso, vida universitaria y resultados una vez culminada la experiencia universitaria. Posteriormente, se presentan los resultados de la investigación organizados de acuerdo con los tres objetivos y las preguntas de investigación que dieron origen a este trabajo. Finalmente, se presentan algunas consideraciones que sería necesario atender en las futuras investigaciones relacionadas con este tema.



## **Educación superior y debates en torno al género y el currículo**

Debates sobre el concepto género o la dificultad de definir un objeto de estudio

Con el propósito de precisar el uso de las nociones masculino, femenino, mujer, hombre y género algunos comentarios son pertinentes. Existe un amplio espacio de elaboración teórica y conceptual respecto a estas nociones que ha tenido como consecuencia hacer problemático su uso en algunos contextos. Para beneficio de los lectores que necesiten una elaboración detallada de las nociones recomendamos el texto Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género de Marta Lamas (2002). En él encontrarán los lectores un recuento teórico sobre el devenir de la noción de género.

En lo que respecta al uso de las nociones masculino o femenino en esta investigación se aclara lo siguiente. Cuando nos referimos a profesiones típicamente masculinas o típicamente femeninas, las nociones están utilizadas en el sentido anatómico del término. Es decir masculinas se refiere a los hombres y femeninas a las mujeres. Cuando decimos sentido anatómico nos referimos a que ya se ha planteado desde muchas perspectivas, especialmente desde las elaboraciones psicoanalíticas un uso diferente de estas nociones. Este se podría resumir de la siguiente manera: que ser hombre o ser mujer no es un hecho de anatomía, por lo cual en cada una de las categorías de género pueden haber posicionamientos psíquicos que no correspondan a la anatomía. Masculino en la categoría mujer y femenino o mujeres en la categoría de hombre o masculino.

Es difícil condensar una trayectoria conceptual compleja, especialmente si se considera que desde los años cincuenta se inician elaboraciones alrededor de la noción de género que aún son objeto de acalorados debates. No obstante, en una investigación que implica el uso de estas nociones, es imperioso reconocer que las mismas se han transformado, tanto en su definición como en su uso. También es importante plantear aquí que género no es sinónimo de sexo. Esta distinción, elaborada especialmente por muchas teóricas feministas, fue un intento de resaltar la importancia del campo del simbolismo social en la constitución de la subjetividad de las personas. Es decir que la subjetividad no podía explicarse ubicándola en el campo de lo biológico, sino en el espacio de lo social. Podríamos decir con Lamas (2004) que género se refiere a una construcción simbólica que alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir de su sexo biológico.

Confundir el orden de lo biológico con el orden simbólico ha implicado promover posturas esencialistas que han fundamentado, sobre bases biologicistas, lo que significa ser hombre o ser mujer. Aunque siempre estamos ante el peligro de ser esencialistas en el manejo de las nociones, es importante dar cuenta de la existencia de este bagaje teórico alrededor de las nociones implicadas en esta investigación. Podemos mencionar como un campo de estudio importante la teoría psicoanalítica donde se postula que después de la división de los cuerpos en mujeres y hombres, está la sexuación o el posicionamiento psíquico frente al deseo.

De esta forma podemos afirmar que lo considerado como típicamente femenino o masculino ha sido también construcciones socioculturales que han tenido su efecto en los procesos decisionales de las personas y en la misma constitución de su subjetividad. Sirvan, pues, estas notas sobre el concepto género para dejar sentado desde el inicio la dificultad que existe en capturar el objeto de estudio y la necesidad de, para efectos de este trabajo ir moviéndonos de "lo anatómico", concepto que en sí mismo ha causado controversias (Fausto-Sterling, 2000), a "lo simbólico". Sirvan, además, para aclarar que la clasificación de masculino y femenino, especialmente cuando hacemos uso de las estadísticas reportadas por las instituciones, está vinculada más que nada a lo anatómico y no necesariamente da cuenta de lo simbólico.

### Debates en torno al currículo

En las últimas décadas se ha suscitado una discusión en el campo de la teoría curricular. Esta discusión se gesta a partir de lo que se conoce como la "nueva sociología del conocimiento" y recibe claras influencias de corrientes teóricas de mediados y fin de siglo tales como las diversas vertientes de la teoría marxista y del pensamiento posmoderno. Esta discusión ha tenido el efecto de socabar las visiones lineales del currículo que se enmarcan especialmente en teorías conductistas y de corriente de pensamiento racionalista que propulsaron la masificación tanto de la producción social como de la educación. Estos debates en torno al currículo han dado cuenta de la imposibilidad de capturar el concepto fuera de las prácticas históricas concretas que se configuran en escenarios particulares.

Estas aseveraciones, a la vez que parten de posturas epistemológicas que cuestionan de entrada las posibilidades de una verdad que permita afirmar *lo que es el currículo*, tienen el efecto de legitimar los discursos en torno al currículo que se emiten en espacios y momentos concretos y que actúan para asumir el concepto desde la perspectiva del currículo *como si fuera*, en lugar de *lo que es*. Vale apuntar que, lejos de pretender abordar este tema desde la "vaguedad conceptual", concepto utilizado por Suárez (2000), de lo que se trata es de poner de manifiesto que la gestación, la producción, la organización y la distribución de los contenidos simbólicos, culturales y tecnológicos que ameritan examinarse en su especificidad.

Concretamente las épocas moderna y contemporánea son las que han puesto de manifiesto la variabilidad de los discursos sobre currículo. En los momentos que la producción social se dirigió hacia la masificación de la producción, el currículo asume en su forma, contenido y prácticas las mismas características de la producción en masa. Esto no está aislado del modelo fabril de masificación de la educación que pretendió, no sin tropiezos, definir al sujeto aprendiz mediante formas particulares como si fueran generales lo que llevó al desarrollo del currículo para producir a ese sujeto.

Pretendemos mencionar brevemente algunas de las conceptualizaciones hechas en torno al currículo que se encuentran en la literatura correspondiente y que hemos abordado en otros trabajos (Martínez Ramos, 2003) para enmarcar el análisis de los currículos que se propone examinar esta investigación, es decir, los currículos de dos carreras típicamente femeninas y de dos carreras típicamente masculinas de algunas universidades del país.

Una visión de currículo que pretendió romper con las posturas lineales lo define como "la totalidad de las experiencias que tienen el(a) estudiante bajo la influencia de la escuela" (Sheffler, citado en Tanner y Tanner, 1988, p. 5). Una

limitación de esta definición es que no le atribuye suficiente peso a los procesos de selección y legitimación del conocimiento que, de maneras abiertas o vedadas, recogen las prácticas de conceptualización y desarrollo curricular. En otras palabras, si bien el currículo está atado a la totalidad de experiencias, existen experiencias que son privilegiadas en el contexto educativo.

Goodlad (1984), se refiere al currículo implícito y al currículo explícito. El primero tiene que ver con las prácticas educativas no planificadas o inconscientes, las formas en que el currículo explícito se implanta, los estilos que se privilegian y las relaciones que se dan entre los diversos actores sociales en el interior del espacio educativo. El currículo explícito lo ve como lo que abiertamente se expresa en documentos curriculares, las secuencias, los artefactos evaluativos y metodológicos, los objetivos planificados, entre otros aspectos que ciertamente se manejan en las instituciones educativas. Vale destacar que esta distinción no necesariamente reconoce lo entrelazado que están ambos conceptos (implícito y explícito) en las prácticas, decisiones y enunciaciones curriculares.

Otra corriente importante, según ha sido representada por autores tales como Madeline Grumet, es la fenomenológica que se caracteriza por poner énfasis en las experiencias de los sujetos que se constituyen a partir de identidades sociales (Pinar y Reynolds, 1992). Esta tendencia, de gran vigencia aún en los currículos escolares y universitarios, pretende partir de los aprendices concretos que desarrollan el conocimiento desde la experiencia, historia y situaciones de vida. Aunque esta vertiente permite desentrañar el mundo de la vida cotidiana a través de la cual se cristalizan instancias importantes y significativas del saber, no necesariamente puntualiza en la relación saber-poder que está en la médula de la construcción de la subjetividad que de diversas formas y en diversos momentos también se cristaliza desde las instituciones educativas.

En una dimensión similar a la anterior y, en muchas ocasiones, defendiendo posturas encontradas, muchos autores han acuñado el concepto de currículo oculto para referirse a los aspectos curriculares no manifiestos que se tejen alrededor de las instituciones educativas. Giroux (1990, 1992), McLaren (1991, 1995), Apple (1987 y 1988), depuntan como algunos de los teóricos más prolíficos de esta vertiente aunque, para algunos de ellos, el campo de la teoría curricular es fértil y necesita mayor teorización a partir de corrientes de pensamiento más recientes y prometedoras. Cabe destacar, como lo afirma el mismo Giroux, que hay vertientes de teorización curricular que se adscriben al concepto de currículo oculto con claros visos liberales y con propósitos que podríamos llamar psicologizantes.

Otros autores que han trabajado ampliamente el tema del currículo son Pinar y Reynolds (1992) quienes, además de tener publicaciones conjuntas, han sido piezas claves en la producción de *Curriculum Theory Series*. Éstos recogen nuevas corrientes de pensamiento para describir el currículo como un texto deconstruido. Esta vertiente pone énfasis en el lenguaje, en la ruptura de los binarismos que han dominado la historia del pensamiento, especialmente en la modernidad con la centralidad de la razón como la forma privilegiada de conocimiento que esa época supone. Otra dimensión que añade esta mirada al currículo es la de la relación poder-saber que se transpira en los micro espacios de las instituciones educativas. Las huellas de pensadores como Derrida y Foucault, por mencionar a algunos, están presentes en esta conceptualización del currículo. Esto lo ponen de manifiesto muchos autores y autoras entre quienes se destaca Paechter (2000) quien afirma y evidencia a través de estudios sobre currículo en Gran Bretaña lo siguiente:

...rather than being based on fundamental knowledge forms, the content and the structure of the curriculum resulted from power struggles both within and outside of schools [or educational institutions]. (p. 6,)

De forma interesante en el campo de las ciencias, o más bien, aquellas visiones de las ciencias que desafían la definición, se ha estado configurando una nueva teorización sobre el currículo influenciada por la Teoría del Caos (Rahman, 2006). Esta teorización se mueve en la misma dirección que el currículo como texto deconstruido, ya que también propone la ruptura de binarismos, especialmente el binarismo mente-cuerpo, puntualiza en la complejidad, e intenta trastocar la lógica de la reducción para dar paso a una nueva lógica que "liberates modern Western cultures from the grip of certainty that logic has provided for centuries" (Rahman, 2006, p. 2). Según Arman, el texto inicial que provee el lenguaje para esta nueva visión, *A postmodern perspective on curriculum*, publicado en 1993, se caracteriza por las cuatro erres (R's): "richness, recursion, relation, and rigor" (p. 1).

A esta discusión se suma una voz latinoamericana (Suárez, 2000) que afirma que las tendencias de reforma educativa y curricular de las últimas décadas se han orientado hacia la tecnologización del saber y han puesto énfasis en las "estrategias, dispositivos y tecnologías de innovación... que no han redundado en un fortalecimiento, en un despliegue relevante de la *teorización sobre el currículo*" (p. 98, énfasis suplido). Esto es, en la discusión y debate sobre teoría curricular han predominado las tendencias instrumentales, especialmente en los discursos de reforma que, añadimos, están relacionados con las diversas tendencias de globalización, particularmente las tendencias hegemónicas que privilegian la tríada hacer-tecnología-trabajo.

Este mismo autor (Suárez, 2000) propone dos hipótesis de trabajo en los siguientes términos:

Sugiero, entonces, dos hipótesis complementarias relativas a que: 1) las intervenciones de los actores escolares en la trama micropolítica de la

institución y en la gestión y desarrollo locales del currículo están atravesadas por prácticas de significación productivas y por relaciones de poder conflictivas, y que, por ende, 2) configuran todo un conjunto de arreglos institucionales y mecanismos curriculares que suponen una apropiación y una resignificación activas de los criterios y pautas establecidos en las propuestas curriculares oficiales. (pp. 104-105).

Si partimos de los planteamientos de Suárez (2000), así como de otros planteamientos esbozados anteriormente en cuanto al carácter androcéntrico del conocimiento y hacemos hincapié en el argumento relacionado con la representación simbólica de género, podríamos afirmar que existen muchas instancias en las que el currículo se devela en sus dimensiones de legitimación, contradicción, generación de saber y ejecución de poder. Para efectos de esta investigación lo señalado anteriormente supone que: 1) el currículo puede y debe ser examinado desde diversos ángulos y artefactos, 2) las dimensiones ocultas, implícitas, discursivas del currículo están vinculadas al ámbito simbólico, pero están amalgamadas con las dimensiones explícitas, abiertas, planificadas y representacionales, 3) es meritorio un examen sistemático que abarque por lo menos los dos incisos anteriores para analizar, aunque de manera provisoria, el quehacer curricular, 4) la tarea supone un análisis completo y complejo de las evidencias, argumentos o discursos que se puedan plasmar en cuanto al currículo.

De esta manera, esta investigación examinará el resultado de las prácticas sociales y curriculares al tratar de mirar las experiencias, motivaciones y situaciones de vida, de parejas de hermanos y hermanas. Reconocemos que no resulta posible abarcar todos los artefactos e instancias curriculares que se relacionan con las carreras seleccionadas para esta investigación. Igualmente, reconocemos que las herramientas conceptuales posibilitadas por la categoría género se prestan a desdoblamientos que no pueden pasarse por alto.

Además, se iniciará la indagación de los currículos universitarios por medio de la exploración de algunos supuestos y contenidos de carreras seleccionadas y

los cambios habidos en éstos en los últimos treinta (30) años. Otra dimensión curricular que se examinará es la relativa a los programas creados en las instituciones de educación superior en los últimos 30 años. ¿A qué responden? ¿Cómo se vinculan con los géneros? ¿A qué sectores de la población apelan? ¿A quiénes abren oportunidades de estudio? ¿Qué vínculo podrían tener con género? Estas son algunas de las interrogantes que subyacen en esta parte de la investigación cuya pregunta central es: ¿Cuáles son los programas creados en las instituciones de educación superior en los últimos treinta años y cómo se relacionan con género?

## **Tendencias en educación superior**

*...lo que se necesita hoy en día es una visión común del desarrollo social y humano, que sea compartida tanto por los hombres como por las mujeres, que esté basada en la justicia social, y que otorgue a la mujer el puesto que le corresponde en la adopción de decisiones (UNESCO, 1998b).*

La educación superior en el mundo se encuentra en procesos cambiantes y acelerados influenciados por los cambios económicos, políticos, demográficos y sociales que se han suscitado en las últimas décadas. Según la UNESCO (1995), estos cambios han supuesto un incremento en la participación de la población en la educación superior e implican que los países reconocen la importancia de una mejor preparación educativa de sus recursos humanos puesto que esto ha de beneficiar a cada nación. En el mismo trabajo se señala que para 1960, 13 millones de personas estaban matriculadas en educación superior, en 1970 eran 28 millones, para el 1980 46 millones y para el 1991 la cifra ya alcanzaba 65 millones. En cambio este crecimiento no se refleja de la misma manera y bajo las

mismas condiciones de acceso para las mujeres, las minorías étnicas, las diferentes clases sociales o la ubicación geográfica de los diferentes países.

El tema de la feminización de la educación superior no puede separarse del de la equidad por género en la educación. Jacobs (1996) señala que para un análisis que considere la complejidad de este fenómeno, es necesario examinar la participación por género en diversos ámbitos de la vida social que están entrelazados, entre ellos, la educación, la familia y el trabajo. Propone que el análisis de la participación por género en la educación superior amerita examinarse desde tres procesos: el acceso a la educación superior, la experiencia o vida universitaria y los resultados una vez terminados los estudios universitarios. Indica este autor que el estudio de estos tres procesos dan una idea más clara de la situación de equidad por género en la sociedad en general. En esta parte del trabajo se presentará información sobre estos tres procesos relacionados con diversos países del mundo, Puerto Rico y Estados Unidos.

Como parte de ese proceso de expansión cuantitativa de la educación superior, los organismos internacionales se han dedicado a proveer espacios de intercambio para discutir las formas de mejorar las condiciones de la educación en los llamados países en desarrollo. El documento de la UNESCO (1998b) es sólo una base sobre la discusión de temas relacionados con género y educación superior tales como el acceso, la feminización de la matrícula de educación superior, las áreas de estudio, la continuación de estudios en el nivel de post grado, el acceso y la ubicación por género en el mundo del trabajo, entre otros.

El concepto de feminización de la educación superior pretende recoger la realidad de que el acceso a la educación superior de las mujeres ha aumentado dramáticamente. Esto es así tanto en el nivel mundial como en países específicos. En investigaciones auspiciadas por la UNESCO relacionadas con América Latina se indica que esta tendencia comienza a darse a partir de los años 80 y 90. Curiosamente, esta tendencia se ve en Puerto Rico y Estados Unidos a partir de los años 70 (Freeman, 2004).

Los informes de las investigaciones sobre género auspiciados por la Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) presentan datos sobre matrícula en las instituciones de nivel superior y post-secundario de diferentes países latinoamericanos, las áreas y niveles académicos por género, y las áreas que se consideran típicamente femeninas y masculinas (Busto, 2003).

En Costa Rica las mujeres alcanzaron un 50% de las matrículas para el año 1987 (Brenes Varela, 2003). En México Bustos (2003), realizó una investigación que encontró que entre el periodo de 1983 al 2001 las mujeres representaban casi un 50% en las instituciones de educación superior.

Rama (s.f.) señala que en la región de América Latina y el Caribe ha habido un aumento significativo de las mujeres en educación superior, de un 24% en 1950 a un 53% en 2003. En el caso de Panamá un informe preparado por el Consejo de Rectores de Universidades Oficiales y Particulares de la República de Panamá (2004) indica que el 65% de la matrícula de la universidad estatal está

compuesta por mujeres, mientras que en la Universidad Tecnológica las mujeres sólo representan el 29% de la matrícula.

En Argentina entre los años 1992 al 1998 la matrícula de mujeres aumentó el doble que la de los hombres en las instituciones de educación superior públicas, mientras que en las privadas, aunque también hubo crecimiento en la matrícula, ese crecimiento se dio a la par entre hombres y mujeres (Curti, 2002). En el caso de Uruguay Papadópolos y Radakovich (2003) indican que en la universidad pública para el 1969 la proporción por género era de 4 mujeres por cada 10 hombres, mientras que en el momento en que se realizó el estudio las mujeres constituían un 61% de la matrícula en la universidad pública, mientras que en la privada la cifra era de un 50%. De Abreu informa que en Brasil donde también ha habido un aumento paulatino en la matrícula universitaria y una reducción en lo que denominan establecimientos aislados en el periodo comprendido entre 1980 y 2001, el crecimiento de la matrícula de mujeres fue de un 99% mientras que el crecimiento en la de hombres, fue de un 88.7%.

El caso de República Dominicana resulta abrupto, ya que en el 1997 el 59.6% de la matrícula estaba compuesta por hombres y ya en el 2002 la matrícula de hombres bajó a 43.1% (esto no significa que, en términos absolutos, la matrícula de hombres bajó). En la región del Caribe comprendida por Bahamas, Barbados, Jamaica, Santa Lucía, Trinidad y Tobago la participación de las mujeres en la educación superior es mayor que la de los hombres. En el caso de Bahamas, por ejemplo, la matrícula ha aumentado de cuatro (mujeres) a uno (hombres). En

la Universidad Caribeña del Norte el número de mujeres se ha duplicado desde el 1999 (Chipman, 2003).

Para inicios de la década del 90 en 25 países alrededor del mundo la matrícula de mujeres en universidades era 50% o más, mientras que en 42 países la matrícula de hombres era de 50% o más (Jacobs, 1996). En Taiwán, por ejemplo, la matrícula de mujeres aumentó de 11% en 1950 a 50.36 en 1998 (Wang, 2001). De acuerdo con Freeman y Snyder (2005) en Estados Unidos la matrícula de mujeres en el nivel subgraduado aumentó de 42% en 1970 a 56% en 2000.

En la década de 1980, Almenas Velasco (1986-87) realizó en Puerto Rico el primer estudio cuantitativo sobre las matrículas universitarias que planteó la representación numérica mayoritaria de las mujeres en las matrículas de las universidades en Puerto Rico. Esta autora asocia el impulso en la masificación de la educación superior a cambios sociales y poblacionales como el desplazamiento de las poblaciones de las áreas rurales a las urbanas, el aumento de la población, los cambios en las ocupaciones hacia áreas de servicios, la manufactura y mayores ayudas económicas a partir de 1972. En su estudio Almenas Velasco puntualiza en el incremento en la matrícula universitaria, de 154 en 1902-03 a 160,203 en 1983-84. Datos de la Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico ubican la participación mayoritaria de las mujeres en la década del 50 cuando la matrícula femenina en este centro docente era de 59% (1952-53). Bonilla Rodríguez, López de Méndez, Cintrón Rodríguez, Ramírez

Pagán y Román Oyola (2005) realizaron un estudio recientemente cuyos datos (reportados a base de las universidades que proveyeron la información) reflejan que el 67% de la matrícula en instituciones públicas y privadas entre 1984 y 1999 estaba constituido por mujeres.

Es necesario indicar que la tendencia de aumento de la matrícula por género no es lineal, puesto que está relacionada con elementos de clase, raza, etnia y situaciones culturales e históricas de cada país. Por ejemplo, en Chile y en Nicaragua, países en los que se vivieron situaciones políticas de dictadura y de guerra no se puede ver la misma tendencia de aumento en la matrícula de mujeres que en otros países de América Latina y el Caribe (Somarriba, 2005 y Rojas-Leiva, 2003). El mismo estudio de Bonilla Rodríguez *et al.* (2005) analiza la situación de acceso en diferentes países de la región e indica que los procesos de democratización y acceso, las políticas de oportunidades educativas, el costo más accesible de la educación superior en algunos países han posibilitado la participación de sectores de la población que en el pasado no hubieran podido hacerlo. El hecho de que en las instituciones privadas se pueda observar una diferenciación de acceso por género al compararlo con las públicas, podría apuntar al cruce de clase y género. Sin embargo, esta no necesariamente es la situación en todos los países. Puerto Rico podría ser el ejemplo de esto. En el caso de Panamá, como se señaló anteriormente, las universidades privadas son más accesibles para los hombres. De la misma manera, Jacobs (1996) señala que existen variaciones incluso en regiones geográficas del mundo. Por ejemplo, en la

región del Mediano Oriente para el año 1995 todos los países, a excepción de Israel y Kuwait, tenían una participación mayoritariamente masculina en cuanto a matrícula respecta. Además, aunque la tendencia es que los países llamados desarrollados tengan una mayor participación proporcional de mujeres, se puede encontrar el caso de Alemania en el cual para el mismo año las mujeres constituían sólo un 41% de la matrícula universitaria. También amerita destacarse que el rango y prestigio de la institución de educación superior son variables importantes a considerar en diversos países. En algunos la tendencia será a que en las instituciones de menor prestigio estén más representadas las mujeres y los grupos minoritarios. No existe seguridad de que esto sea cierto en todos los países.

En cuanto a la vida universitaria o la experiencia universitaria, otro de los procesos señalados por Jacobs (1996) que sirve de guía para esta parte de la investigación, se pueden considerar varios renglones que contribuyen a evaluar esos procesos. Entre ellos están los campos de estudio, la composición por género de la facultad, las políticas de hostigamiento sexual, la presencia de programas de estudios de la mujer, del género, y de las masculinidades, entre otros.

Si tomamos en consideración los cambios de estudio, podemos ver que en Costa Rica las mujeres se concentran en áreas de ciencias sociales y educación y los hombres se concentran en áreas como administración de empresas, computación e informática, medicina y cirugía y arquitectura. Las mujeres mostraron interés en administración de empresas, medicina y cirugía, turismo, nutrición, trabajo social, psicología y educación. (Brenes-Varela, 2003). Esta

misma autora señala que en el Instituto Tecnológico, que se especializa en carreras científicas y tecnológicas, los hombres tienen una mayor participación. En el estudio de Bustos (2003) llevado a cabo en México se encontró que las mujeres han aumentado en todas las áreas académicas, pero siempre se destaca su mayor concentración en ciencias de la salud, ciencias sociales y educación. Por otro lado, los hombres se concentran en las áreas de ingeniería, agronomía, administración de ciencias agropecuarias, construcción y arquitectura. En Panamá las mujeres se concentran en humanidades, administración de empresas, educación, bellas artes y ciencias naturales.

En cuanto a los grados conferidos es notable la tendencia a que las mujeres vayan paulatinamente alcanzando un por ciento mayor. El estudio de Papadópulos y Radakovich (2005) en Uruguay indica que de 23 carreras universitarias sólo en cuatro los hombres son mayoría, esta son, ingeniería, agronomía, arquitectura y música. Las carreras "femeninas" son enfermería, bibliotecología, administración, nutrición, tecnología, odontología y psicología. Destaca, además, la preparación como parteras como una de las carreras que estudian las mujeres. Curiosamente, en las cuatro carreras en las que predominan los hombres ha habido una disminución porcentual de participación de hombres. En Chile, lugar donde todavía los hombres, según indica Rojas Leiva (2003), representan una mayoría en la matrícula en las universidades, se sigue un patrón de segregación por género en la selección de carreras. Las mujeres se inclinan a las ciencias sociales, la

educación, la tecnología y la administración y comercio, mientras que los hombres estudian áreas de tecnología y ciencias agropecuarias.

Nicaragua también sigue el mismo patrón, ya que los hombres se preparan en áreas de ingeniería, agricultura, ganadería y estudios militares (Somarriba, 2005). En el cercano país de El Salvador, Martínez (2003) señala que hay facultades masculinizadas como las de ingeniería y ciencias de agronomía. En el caso de República Dominicana se sigue un patrón de segregación en la selección de carreras, los hombres en carreras técnicas y científicas, y las mujeres en carreras relacionadas con la salud y la educación, y concentrándose en los estudios humanísticos. De Abreu (2002) ofrece cifras para Brasil en donde se muestra que el crecimiento en la matrícula universitaria no ha sido igual para todas las áreas. Por ejemplo, en el área de servicios ha habido un crecimiento de 8.3% de hombres y un 6.1 de mujeres, en humanidades y artes ha habido un descenso de 65%, en ciencias, matemáticas y computación la matrícula masculina aumentó en un 65.5%, mientras que la femenina disminuyó en 4.8%, en ingeniería, producción y construcción ha habido un crecimiento de un 10% de la matrícula femenina. Aunque esta constituye el área donde los hombres todavía tienen representación mayor con un 72% de las matrículas.

Para Estados Unidos y Taiwán, Freeman y Snyder (2005) y Wang (2001) señalan que los hombres siguen siendo la mayoría en carreras en administración comercial, ingeniería, física y matemáticas y técnicos vocacionales mientras que las

mujeres constituyen la mayoría en educación, salud, ciencias sociales, humanidades y ciencias de vida.

En el caso de Puerto Rico, Almenas Velasco (1986-87) señala que, a pesar de que hubo un aumento en la matrícula de mujeres, las áreas de derecho, ingeniería y comercio se mantenían como carreras masculinas. Cabe recordar que los datos de Almenas Velasco son de la década del 80. El estudio más reciente de Bonilla Rodríguez *et al.* (2005) indica que, tomando como base la información de las universidades que participaron en el estudio, se desprende que los programas de mayor frecuencia para la población femenina fueron Administración - Ciencias Secretariales, General, Contabilidad y Administración de Empresas y Gerencia, mientras que los de la población masculina fueron Contabilidad, Administración de Empresas y Gerencia, General e Ingeniería Eléctrica

El cuadro general previamente presentado nos permite coincidir con Jacobs (1996) quien señala que la tipificación por sexo de las carreras universitarias es un fenómeno mundial. No obstante, en la década de los 60 las opciones de las mujeres eran más limitadas, mientras que ya en los 90 las mujeres se han desplazado a campos que anteriormente habían sido copados por los hombres, como el área de negocios y administración.

Si se considera el hostigamiento sexual, otro de los renglones mencionados por Jacobs (1996) relacionados con la vida universitaria, se nota que la mayor parte de la literatura revisada no hace alusión a este tema. Sólo Jacobs alude a los trabajos de otros autores (Roiphe, 1993, Gilbert, 1993 y Koss y Cook, 1993) en

los que se señala, por ejemplo, que las cifras relacionadas con agresiones sexuales en Estados Unidos reflejan que este delito es mayor en las universidades que lo que se informa en las estadísticas federales sobre el crimen. También se señala que el hostigamiento es más frecuente entre pares que entre facultad y estudiante.

En el caso de Puerto Rico, estos casos no se han documentado, aunque existen leyes que explícitamente prohíben el hostigamiento sexual tanto en el empleo como en las instituciones educativas (Ley 17 de 1988 conocida como Ley para prohibir el hostigamiento sexual en el empleo, imponer responsabilidades y fijar penalidades y Ley 3 de 1998 o Ley para prohibir el hostigamiento sexual en las instituciones de enseñanza respectivamente).

Otro de los renglones relacionados con la vida universitaria es la presencia de programas de estudios de la mujer (Jacobs, 1996), a lo que se podría añadir estudios del género, las sexualidades y las masculinidades. Sin duda alguna estos programas han ido en aumento tanto en Estados Unidos como en otras partes del mundo, aunque hay una gran diversidad de los temas e investigaciones que se desarrollan desde estos programas de acuerdo con los contextos culturales, políticos, sociales y económicos de los entornos geográficos en los que se ubican.

Por ejemplo, en América Latina, en la Universidad Estadual de Campinas en Brasil existe un núcleo de estudios de género inter y multidisciplinario. En Chile, hay programas de maestría en dos universidades y dos institutos de investigación que desarrollan su énfasis en política, política pública y ciudadanía. En la

Universidad Central de Venezuela se ofrece una maestría en Estudios de la Mujer con énfasis en desarrollo, políticas públicas y violencia. Mientras que en Costa Rica la Universidad Nacional junto a la Universidad de Costa Rica, a través del Instituto de la Mujer, ofrecen una Maestría Regional en Estudios de la Mujer. También en Costa Rica la Universidad de la Paz ofrece una Maestría en Artes en Género y Construcción de la Paz.

En Medio Oriente, se encuentra el primer Instituto de Estudios de la Mujer en el mundo árabe que se fundó en la Universidad Americana en El Líbano en 1973. En Palestina se encuentra el Instituto de Estudios de la Mujer, fundado en 1994, que ofrece programas de maestría con énfasis en género, leyes y desarrollo.

La Universidad de Turquía en Ankara, la Universidad *Middle East Technical Institute* tiene un programa graduado en estudios de la mujer y del género que pone énfasis en el proceso de apoderamiento y equidad entre los hombres y las mujeres. La Universidad China en Hong Kong tan recientemente como en 1999 comenzó a ofrecer programas de Maestría y Doctorado en Estudios de Género, con un énfasis en investigación multidisciplinaria.

En el continente africano, la Universidad Americana en el Cairo en Egipto, ofrece una concentración menor en estudios del género. En África del Sur, la Universidad de Cape Town, tiene un Programa de Maestría en Investigación en Estudios del Género y un doctorado en Estudios de Género. En el contexto europeo, anglo y nórdico España depunta como uno de los países con mayor número de programas, especialmente en los niveles de maestría y doctorado. La

Universidad de Barcelona tiene un programa de maestría "*on line*" en Estudios de la Diferencia Sexual. En la Universidad Complutense de Madrid hay un doctorado en Diferencias de Género, Trabajo y Salud. Mientras, en la Universidad de Málaga hay un doctorado en Relaciones de Género, Sociedad y Cultura en el Ámbito Mediterráneo.

En la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda existen programas de estudios de la mujer desde el nivel de bachillerato hasta el doctorado, que cubren áreas de investigación y estudio tan diversas como la representación de la mujer en los medios y el arte, la metodología de investigación, sexualidad, teoría del cuerpo y género, y el colonialismo en el Pacífico.

En Estados Unidos y Canadá se pueden encontrar más de 1,000 programas académicos distribuidos en las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en Berkeley, hay una concentración menor con énfasis en estudios *Lesbian, Bisexual, Gay, Transsexual and Transgender* (LBGTT), un bachillerato en Estudios de Género y de las Mujeres y un Ph.D. con una perspectiva interdisciplinaria Mujer, género y sexualidad. Mientras, Canadá tiene un programa colaborativo en Estudios de la Mujer y el Género con varias concentraciones, entre ellas, salud física y mental de la mujer. Estos son algunos de los miles de programas sobre las mujeres, los géneros, la sexualidad y las masculinidades desarrollados en diversos países. Se nota una tendencia hacia el cambio de nombre de estos programas, que inicialmente se conocían como Estudios de la Mujer, luego Estudios de la Mujer y el Género, que en la actualidad tienden hacia el estudio de las sexualidades, la Teoría

*Queer*, las masculinidades, entre otras. Sin embargo, en el momento de este escrito todavía predominaban los programas de estudios de las mujeres o de las mujeres y el género.

En el caso de Puerto Rico no existe un programa que ofrezca una concentración. Sin embargo, en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, hay una secuencia curricular de 15 créditos. Además, recientemente la Universidad Interamericana aprobó una Maestría en Estudios de las Mujeres y el Género. Los esbozos de los programas que se han tocado, en términos generales, representan una muestra de la diversidad de las disciplinas desde las cuales se estudian a las mujeres y los géneros.

Finalmente, en cuanto a los resultados de la experiencia universitaria, renglón que Jacobs (1996) examina como indicador de equidad por género en la educación superior, se encuentran los grados conferidos y los salarios por género. En cuanto a los grados conferidos señala que en el caso de Estados Unidos el 39% de las personas graduadas en 1970 estaba constituido por mujeres, mientras que para el 2000 la cifra era del 50% (*Digest of Educational Statistics*, citado en Freeman y Snyder, 2005). Nitiri (2001) comparó las cifras de los grados conferidos en 1977 con la de los conferidos en 1992 e indica que ha habido un aumento de grados conferidos a hombres y a mujeres, pero el aumento en las mujeres ha sido mayor. En algunos de los países antes mencionados se ve el mismo patrón de aumento mayor en grados conferidos a mujeres, aunque ambos géneros reflejan un aumento en grados conferidos. En el caso de Puerto Rico, también se ve el

aumento, pero, mientras más alto es el grado académico, más representación proporcional masculina hay. Por ejemplo, para el 2000, 191,691 mujeres habían completado el bachillerato frente a 118,752 hombres (62% de mujeres y 38% hombres), mientras que en el nivel de grados profesionales equivalente a maestría había 13,251 mujeres y 18,866 hombres (30 y 70% respectivamente) y en el nivel doctoral había 5,300 mujeres y 7,554 hombres (70 y 30% respectivamente) que tenían ese grado académico según el censo.

En cuanto al ingreso, otro de los renglones para estudiar la equidad por género establecidos por Jacobs (1996), Freeman y Snyder (2005) señalan que, independientemente del nivel educativo, las mujeres ganan entre 68 y 71 % de lo que ganan los hombres. Añaden que la diferencia de salarios promedio entre hombres y mujeres que se acaban de graduar de bachillerato se acrecentó entre 1992 y 2000, años en que la matrícula de mujeres en educación superior ha ido en ascenso. Por su parte el mismo Jacobs señala que en el año 1990 en Estados Unidos las mujeres que habían estudiado en la universidad entre uno a tres años devengaban el .70 de lo que devengaban los hombres, con cuatro años de universidad la cifra era de .71, mientras que con más de cinco años universitarios era de .68. Esto le permite al autor concluir que la inequidad por género persiste a pesar de los altos niveles de educación de las mujeres.

Aunque no todas las investigaciones relacionan estudios universitarios con nivel de ingreso, sí afirman que los ingresos de las mujeres son inferiores. Por ejemplo, en Costa Rica (Brenes Varela, 2003) indica que las mujeres cobran un

75% de lo que cobran los hombres. El Consejo de Rectores de Panamá (2004) indica que la brecha salarial por género aumenta en la medida que aumenta el nivel educativo de las mujeres debido a la segmentación del mercado laboral.

Otros países de la región de América Latina y el Caribe comparten que, a pesar de que las mujeres tienen una mayor preparación académica y constituyen el mayor grupo de egresadas de las universidades, la remuneración económica en sus trabajos sigue estando por debajo de la de los hombres; esta situación se mantiene también en la República Dominicana (Quiroga, 2003), El Salvador (Martínez, 2003) y Brasil (De Abreu, 2003).

Lobato (2006) indica que en Puerto Rico el nivel educativo del sector femenino en el mercado laboral es más alto que el de los hombres. Añade que las mujeres que participan en el mercado de empleo tienen una preparación académica que ha ido aumentando a través del tiempo. Asimismo, presenta estadísticas que muestran el nivel de ingreso menor de las mujeres en el mercado de empleo. Otros datos relacionados con este punto se presentarán brevemente al final de este trabajo.

En el estudio de Bonilla Rodríguez *et al.* (2005) se recomienda que se realice un estudio donde se examine la relación entre empleo y escalas salariales. Debemos, sin embargo añadir, según la recomendación de estos autores, la variable de educación universitaria para tener un cuadro más completo. Esa es una tarea que está todavía pendiente.

La información obtenida a través de la literatura revisada sobre la participación por género en la educación superior propone un cuadro sobre el que podríamos hacer las siguientes afirmaciones:

1. En el nivel sub graduado, la matrícula y los grados conferidos por las instituciones de educación superior, ha ido creciendo aceleradamente en el mundo y el crecimiento en estos renglones ha sido más alto para la población femenina.
2. Aunque ha habido un movimiento hacia la integración de las mujeres a carreras tecnológicas y científicas, todavía existe una tendencia a estudiar carreras en las áreas de salud, educación, trabajo social y secretarial o ciertas áreas relacionadas con administración.

## Método

La exploración de los objetivos y preguntas de investigación se hizo con diversos enfoques metodológicos. Las respuestas a las preguntas derivadas del primer objetivo se abordaron con un enfoque cualitativo en la tradición fenomenológica. Entendiendo que los seres sociales crean sus significados a través de las experiencias y que esa experiencia es parte fundamental de lo que constituye "la realidad", se realizaron entrevistas en profundidad con seis parejas de hermanos. En cuanto al segundo objetivo, también se utilizó un enfoque cualitativo, en esta ocasión, el análisis de documentos, específicamente los catálogos de las universidades que se seleccionaron. En lo que respecta al tercer objetivo, se identifican los programas de nueva creación en instituciones de educación superior en los últimos 30 años, según documentados en las Certificaciones del CES bajo la custodia de esta institución y de la Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico. A continuación se presentan algunos detalles relacionados con el método y organizados a partir de los objetivos y preguntas de investigación.

### Objetivo # 1:

Identificar las motivaciones, intereses, dificultades, experiencias y condiciones de vida, trasfondos educativos de mujeres y hombres que provienen de una misma familia cuyas selecciones en cuanto a su participación en educación superior han sido distintas: la mujer que opta por asistir a la universidad y el hombre que no se inclina por la universidad o que la inició, pero no la culminó.

Este objetivo estuvo dirigido a examinar, desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias relacionadas con la educación de parejas de hermanos -hombre y mujer- que tuvieran las siguientes características:

1. Que los integrantes de la pareja fueran del género masculino y del femenino.
2. Que la mujer estuviera estudiando o completando un grado en una institución universitaria o lo hubiera hecho en el pasado.<sup>2</sup>
3. Que el hombre hubiera comenzado a estudiar en una universidad, pero no hubiera terminado o que no consideró la universidad como opción.

Como características secundarias de los(as) participantes se esperaba tener una variabilidad en cuanto a estatus socioeconómico, procedencia geográfica, tiempo transcurrido de la experiencia universitaria y edad, entre otros. Sin embargo, estas últimas características dependerían de la disponibilidad de parejas de hermanos que se identificaran.

Se solicitó la colaboración de los(as) estudiantes del curso Saberes y género: implicaciones para la educación (EDUC 8086) del primer semestre del año académico 2005-2006 para identificar posibles participantes y para llevar a cabo entrevistas. Este curso se ofrece como parte de los ofrecimientos en Fundamentos de la Educación para estudiantes de los diversos programas graduados en educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Se preparó una hoja de cernimiento (véase Apéndice A) que permitiera tener información general sobre los posibles participantes y, además, seleccionar de acuerdo con los criterios de variabilidad señalados previamente. Además, en caso de que alguna

---

<sup>2</sup>Aquí distinguimos entre educación superior y universitaria. El foco de atención de esta parte de la investigación es la universitaria, esto es, que se realiza en instituciones educativas de educación superior que ofrecen bachillerato o estudios graduados. No se incluyen instituciones que ofrecen grados tecnológicos exclusivamente.

pareja de hermanos tuviera relación con el(a) estudiante graduado, se solicitaba autorización para proveer la información personal de manera que otro(a) estudiante del grupo hiciera la entrevista. Como parte de la preparación para realizar las entrevistas, se integró de forma explícita el tema de la participación por género en la educación superior y la técnica de entrevistas a profundidad siguiendo el modelo de Seidman (1991). Esta técnica se modeló y se discutió como parte de las actividades del curso. Vale apuntar que el curso no es un curso de investigación, sino de fundamentos de la educación por lo que la capacitación en la técnica de entrevistas a profundidad se limitó al tiempo de dos horas en una clase. En el ejercicio de la clase se utilizó la guía de preguntas desarrollada por el equipo de investigación (véase Apéndice B).

Casi todos los estudiantes graduados pudieron identificar parejas de hermanos que cumplieran con las características principales y, en los casos en que existiera una relación entre el(a) estudiante doctoral y la pareja de hermanos identificada, se asignó otro estudiante del curso con la autorización previa de los(as) participantes. En total se hicieron catorce (14) entrevistas a siete (7) parejas de hermanos. Se eliminaron cuatro (4) de ellas (dos parejas de hermanos), ya que, en un caso no se pudo grabar la entrevista y en otro caso los datos provistos no destacaban la información relevante para la investigación. Contrario a lo esperado, identificar parejas de hermanos con estas características no fue sencillo. Esta dificultad limitó los criterios de variabilidad que se esbozaron anteriormente.

Las entrevistas se transcribieron en su totalidad. Por lo menos tres miembros del equipo de investigación las leyeron en varias ocasiones y se elaboraron categorías que emergían del texto, que ayudaban a organizar el material de las entrevistas y que estaban relacionadas con las preguntas que guiaron este objetivo de investigación.

En la parte correspondiente a resultados se presentarán extractos de las entrevistas hilados por las categorías que sirvieron de base para el análisis de los textos de las entrevistas. Estas categorías fueron: **Familia, Escuela, Relación Familia y Estudios, Metas Futuras, Experiencias de Vida, Experiencias en la Universidad y Conflictos entre Estudio y Trabajo.**

Objetivo #2:

Identificar cambios en los currículos del nivel universitario de dos carreras típicamente masculinas con los de dos carreras típicamente femeninas.

Con este objetivo se pretendía documentar los cambios curriculares que se han suscitado en dos carreras típicamente femeninas y dos típicamente masculinas. El argumento que sostiene esta línea de indagación supone que el aumento numérico en la participación de mujeres como estudiantes en educación superior no necesariamente ha implicado cambios en los contenidos, métodos y estructuras de organización del conocimiento que de alguna manera den cuenta de la variación en la composición de género de las universidades y que, a su vez fueran cambiando el carácter androcéntrico del conocimiento. Aunque la intención original de la investigación era examinar las propuestas de creación y revisión curricular, los informes de las agencias acreditadoras, los esquemas o estructuras curriculares y los prontuarios de los cursos de dos carreras típicamente femeninas y de dos típicamente masculina hubo varias limitaciones para utilizar estos documentos. En primer lugar, partimos de la premisa de que estos documentos estaban disponibles en el Consejo de Educación Superior y que eran fácilmente accesibles. Ambas premisas resultaron estar equivocadas. El CES no tiene estos documentos y, en cuanto a la información que sí tiene, es necesaria la autorización de las universidades correspondientes. En segundo lugar, el volumen de documentos era muy grande y variado, lo que se evidenció a través de la visita a

algunas universidades, por lo que resultaba necesario dividir esta recopilación de información en fases. En tercer lugar, los mecanismos diseñados para determinar si una carrera es típicamente femenina o masculina resultan ser inoperantes, esto es, se pretende definir las carreras en función de las tendencias de matrícula y de egresados en los últimos 20 años. Sin embargo, esta información no está accesible para todas las carreras a través de esos años. Finalmente, y posiblemente más importante, resultó evidente la dificultad de definir "lo masculino" y "lo femenino" dada la complejidad discutida en la parte de este informe correspondiente al concepto de género. Estas limitaciones llevaron al equipo de investigación a desarrollar e implantar las actividades que se describen a continuación:

1. Se revisaron y analizaron diferentes estadísticas de matrícula y grados conferidos que mostraran carreras universitarias y el porcentaje de hombres y mujeres que estudiaban en las mismas.
2. Se establecieron los siguientes criterios para seleccionar las carreras:
  - a. Que fueran carreras donde se mostraran tendencias de aumento en el número de personas del género que tradicionalmente no estudia esa carrera
  - b. Que fuera de nivel sub graduado
  - c. Que el programa existiera en varias universidades
  - d. Que la carrera tuviera un impacto significativo en la sociedad.
3. Para la selección de universidades se consideró la necesidad de que hubiera representación de instituciones públicas y privadas. Una vez analizadas las estadísticas y examinados los criterios se seleccionaron las siguientes carreras y universidades:
  - a. Enfermería - Universidad Central de Bayamón y Recinto de Ciencias Medicas de UPR
  - b. Educación- Universidad Católica en Ponce y Universidad de Puerto

Rico, Recinto de Río Piedras

- c. Arquitectura – Universidad Politécnica de Puerto Rico y Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
  - d. Ingeniería – Universidad de Puerto Rico en Mayagüez y Universidad Politécnica de Puerto Rico
4. Se visitaron todas las universidades seleccionadas para solicitar su colaboración y acceso a la información.
  5. Se redujo la cantidad de universidades debido a la gran cantidad de información con la que se estaba trabajando. A esos efectos se procuró mantener universidades públicas y privadas y las carreras seleccionadas. Se trabajó con los catálogos de las siguientes universidades y carreras:
    - a. UCB – Enfermería
    - b. UPRRP – Educación
    - c. Universidad Politécnica – Arquitectura
    - d. UPR Mayagüez - Ingeniería
  6. Se inició la recopilación de información a partir de los catálogos de los pasados 20 años usando la planilla que aparece en el Apéndice C.

La parte de resultados de este informe recoge los datos y el análisis de los siguientes aspectos de los catálogos:

1. Descripción general y cambios en el contexto institucional
2. Descripción del Programa y cambios en cuanto a propósito, esquema curricular, creditaje y composición por género de la facultad
3. Descripción de cursos medulares y los cambios habidos en estos cursos

Esta información se utiliza para atender las siguientes preguntas de investigación que se precisaron a partir de los datos que estaban disponibles:

1. ¿Cuáles son las características de los currículos de las carreras típicamente femeninas y de las carreras típicamente masculinas seleccionadas?
2. ¿Cuáles son los cambios registrados en las características de los currículos

de carreras típicamente femeninas y los de las carreras típicamente masculinas?

3. ¿Cómo estos cambios curriculares se relacionan con la categoría género?

Finalmente, el objetivo #3 de esta investigación se reformuló en los siguientes términos:

Identificar las áreas (profesiones, carreras, etc.) de creación de programas de educación superior en Puerto Rico en los últimos 30 años y su relación con la categoría género.

Pregunta de investigación:

1. ¿Cuáles son los programas creados en las instituciones de educación superior en los últimos treinta años y cómo se relacionan con género?

Para recopilar información que nos permitiera abordar el tercer objetivo de investigación se examinaron las certificaciones del Consejo de Educación Superior, especialmente las relacionadas con creación, inicio o traslado de programas.

También se buscó información relacionada en la Junta de Síndicos debido a que, a partir de la creación de la Junta como organismo rector del sistema de la Universidad de Puerto Rico y el cambio en la Ley del Consejo de Educación Superior, la información relacionada con el sistema de la UPR que originalmente tenía el CES, pasó a la custodia de la Junta de Síndicos.

La información se recopiló en el formulario que se presenta como Apéndice D que incluye: Nombre de la universidad o institución, Nombre del programa, Número de certificación, Fecha y Comentarios. Es meritorio destacar que, debido a los cambios en la nomenclatura que se ha utilizado en las certificaciones, la tarea de clasificación, inclusión y exclusión confrontó dificultades. Con el propósito de maximizar la confiabilidad de los datos se sostuvieron reuniones con personal del CES para aclarar la nomenclatura y los cambios habidos. Además, se acordaron

términos específicos con los cuales estarían trabajando las asistentes de investigación para registrar los datos en el formulario mencionado anteriormente. Mientras se recopilaron los datos de la fuente primaria (certificaciones), se anotaban comentarios que ayudaron posteriormente a depurar la información. Una vez examinadas todas las certificaciones del período bajo estudio (1974-2005), se pasó juicio sobre los comentarios, se cotejaron nuevamente las certificaciones sobre las que había duda y se tomaron decisiones en cuanto a su inclusión o exclusión en el formulario para el registro de los datos.

Posteriormente se preparó una tabla a la que se le añadieron dos columnas, una para establecer una tipificación por género, esto es, qué género participa mayoritariamente como estudiante en estos programas y otra para especificar el área de estudio al que corresponde el programa. Con el propósito de establecer la tipificación se recurrió a la literatura que señala claramente que ciertas carreras las estudian tradicionalmente mujeres u hombres, se hicieron llamadas a las universidades para indagar sobre la participación por género en la matrícula del programa y se recurrió a expertos en educación superior que pudieran clasificar tomando como base su experiencia con los diferentes programas e indagando qué género mayoritariamente participa en calidad de estudiante en los diversos programas. Vale señalar que muchos de los programas fueron clasificados como ambos. Sin embargo, la tendencia por género fue claramente identificada tanto por medio de la literatura como por los expertos en la mayor parte de los casos.

En cuanto a las áreas de estudio, se consultaron las clasificaciones del National Center of Education Statistics (2006) en el informe sobre la condición de la educación en el que se presentan los indicadores relacionados con los grados y campos de estudio y se agruparon los programas en las siguientes áreas:

1. Administración de empresas no secretarial
2. Agricultura y recursos naturales

3. Biología
4. Ciencias Naturales
5. Ciencias Sociales
6. Computadoras e informática
7. Comunicaciones
8. Justicia criminal
9. Educación
10. Humanidades
11. Ingeniería
12. Salud
13. Secretarial
14. Otros

A pesar de que algunas carreras o áreas de estudio podían clasificarse en áreas más inclusivas, se tomó la decisión de clasificarlas como áreas por separado debido al fuerte contenido de género. Una vez clasificados y contabilizados los programas, se prepararon las tablas que se presentarán en la parte correspondiente a resultados.

## Resultados

*Ella estudió, pero él ...*

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue identificar y comparar las motivaciones, los intereses, las dificultades, las experiencias y condiciones de vida y los trasfondos educativos de mujeres y hombres que provienen de una misma familia cuyas selecciones, en cuanto a la participación en educación superior fueron distintas: la mujer que optó por asistir a la universidad y el hombre que no se inclinó por estudios universitarios o que los inició pero no los culminó.

En uno de los informes de la UNESCO publicado en el año 1995 se analiza la relación entre el contexto del mercado global y el aumento en la demanda de educación superior. Parte de los retos de las universidades es la exposición a la diversidad, la respuesta al contexto global, el mercado de empleo y la relación entre el mercado de empleo y los ofrecimientos académicos universitarios, así como los de la educación superior.

Los procesos sociales de finales del Siglo XX e inicios del XXI, se distinguen por la rapidez con que se vive, por el estímulo existente propiciado por el consumo y por las dinámicas del mercado. En qué medida este contexto social incide en los significados que los y las jóvenes le atribuyen a la universidad, especialmente a las carreras de 4, 5 y hasta 6 años, es un asunto que amerita examinarse. Si a esto se añade la pertinencia de la educación superior vis a vis el mercado de empleo, el

contexto se torna más complejo para la juventud puesto que la garantía de un empleo no está siempre presente.

A partir de las preguntas de investigación de este objetivo, se identificaron los intereses, las motivaciones, las dificultades, las experiencias y las condiciones de vida y los trasfondos educativos de las parejas de hermanos, poniendo énfasis en la comparación entre estas parejas de hermanos. Es importante considerar que las parejas consisten en hombre y mujer y que, como parte del diseño de esta investigación se seleccionaron parejas en las que la hermana optó por continuar o terminar estudios universitarios, mientras que el hermano optó por dejar los estudios universitarios o no comenzarlos.

En las entrevistas que se realizaron en esta investigación se pudieron explorar temas generales que se pueden relacionar con sus intereses académicos y sus planes de vida. A estos temas generales denominamos categorías. Como parte de estos temas se identificaron sub categorías que nos ayudaron a destacar, relacionar y distinguir otros factores sociales y personales que contribuyen a identificar y comparar la complejidad del proceso de tomar decisiones relacionadas con los estudios por parte de los hombres y las mujeres que participaron en esta investigación.

Cuatro de las parejas de hermanos pertenecía al grupo etéreo de los 30 a los 38 años, mientras que una de ellas estaba entre las edades de 18 a 22 años. En cuanto al dato de ingreso, muy pocos participantes ofrecieron esta información. En su mayoría las mujeres sí lo ofrecieron y éstas se encontraban con un ingreso

anual que fluctuaba entre los \$22,000 a los \$48,000. El promedio de ingreso fue de \$30,600. Esta información permite ubicar a estos participantes en una escala de ingresos relativamente alto si se compara con la población en general cuya mediana de ingreso es \$16,543 por familia (Junta de Planificación y Procuraduría de las Mujeres, 2004). Los participantes viven en distintas áreas geográficas de la isla, todas cercanas al área metropolitana. La familia de origen de los participantes tenía una diversidad de experiencias educativas, desde haber salido de la escuela antes de terminar el cuarto año de escuela superior, hasta haber completado un bachillerato en una universidad. Curiosamente eran las madres las que mayormente habían alcanzado estos grados. En el caso de los hermanos, todos habían comenzado a estudiar en la universidad pero, en promedio, dejaron de estudiar al cabo de dos años. Sus estudios se habían inclinado hacia la administración de empresas, hotelería, ingeniería y computadoras. En algunos casos, habían explorado diversas carreras en el escenario universitario, esto es, cambiaban de concentración. Esta situación también se dio con algunas de las hermanas. Por su parte los estudios universitarios de las mujeres fueron: educación, consejería en rehabilitación, administración de empresas y economía gerencial. Dos de ellas tenían bachillerato, dos maestría y una todavía estaba estudiando.

A pesar de provenir de hogares en los que compartieron experiencias similares en el ámbito familiar y tuvieron trasfondos educativos similares, las motivaciones, intereses y dificultades que cada uno expresó fueron diferentes en el

momento de tomar decisiones académicas y de vida. Las respuestas a las preguntas de investigación se enriquecen al distinguir en este objetivo las perspectivas personales de cada uno de los participantes en cuanto al tema de sus opciones educativas.

A continuación una breve descripción de cada una de las parejas de hermanos. Se presentan también pequeñas historias en las que se comparten sus trasfondos familiares, educativos y sociales.

Los hermanos de la primera pareja tienen 33 años (mujer) y 34 años (hombre). Durante los años de estudio en el nivel de las escuelas elemental y secundaria ambos se refirieron a experiencias de violencia en la escuela. El hombre narró que llegó a participar en peleas en la escuela, mientras que la mujer expresó que sólo fue observadora de incidentes de peleas escolares entre estudiantes. En el nivel universitario nuestra entrevistada indicó que en algunos momentos sintió mucha presión por sus estudios universitarios y consideró dejarlos pero no lo hizo ya que tenía la meta de que "quería ser alguien". Finalizó sus estudios de post grado en el área de administración y supervisión escolar en una universidad privada. Él comenzó a estudiar una concentración en computadoras en la universidad pero no finalizó el grado de bachillerato. Actualmente el participante se desempeña como técnico de computadora y "*handyman*" de electricidad y la mujer se desempeña como directora de escuela.

Las edades de la mujer y del hombre de la segunda pareja de hermanos son 37 y 30 años respectivamente. El participante narró que en su proceso de crianza

ambos padres estuvieron presentes. Por su parte, la hermana relató que los padres le dedicaron más tiempo a la crianza de los hermanos menores, entre los que se encontraba el hermano, ya que cuando ella comenzó a estudiar, ambos padres trabajaban y cuando nacieron los otros, la madre dejó de trabajar y estuvo dedicada a la crianza de los hijos. El hombre de esta pareja de hermanos estuvo constantemente cambiando de universidad y de concentración, mientras que la mujer tomó una decisión desde los inicios de sus estudios universitarios y la mantuvo hasta culminar. El hombre comenzó a estudiar en un recinto de la UPR en el área de tecnología agrícola con la intención de subir el promedio para trasladarse a otro recinto a estudiar lo que originalmente quería: ingeniería de computadoras. Sin embargo, señaló que se aburrió de los estudios, bajó las notas y estuvo en probatoria debido a su bajo promedio. Posteriormente, comenzó a estudiar emergencias médicas en una universidad privada. Nuevamente su intención era subir el promedio. Mientras estudiaba en esta institución consiguió un empleo como cocinero en un restaurante de comida rápida. Relató que cuando estaba cercano a finalizar sus estudios y comparó el posible salario al terminar con lo que estaba devengando en esos momentos, decidió dejar los estudios ya que la diferencia salarial no sería significativa. Posteriormente comenzó a estudiar turismo en una universidad privada. Sin embargo, decidió cambiar de concentración para estudiar programación de computadora, área de estudios que dejó ya que continuó trabajando hasta que comenzó a estudiar programación de computadora nuevamente, esta vez en otra universidad privada. Por cuarta

ocasión dejó de estudiar en la universidad. Por su parte, la hermana finalizó sus estudios y actualmente se desempeña como consejera en rehabilitación vocacional.

La próxima pareja tiene 35 años (mujer) y 30 años (hombre). Él estuvo en grupos avanzados mientras era estudiante en los grados 11 y 12. Además, participó en proyectos para estudiantes destacados del Departamento de Educación. Fue admitido a estudiar pre médica en un recinto de la UPR, su propósito a largo plazo era estudiar odontología. Mientras se encontraba en este recinto se interesó por ingeniería mecánica, pero al finalizar el primer año decidió no continuar en la universidad. Posteriormente, estudió refrigeración en un instituto superior no universitario, luego se cambió a otra institución similar con la intención de estudiar mecánica industrial. Actualmente se desempeña como soldador, pero quiere conseguir un empleo en el área en que terminó la preparación técnica de mecánico industrial. La hermana finalizó el bachillerato en economía gerencial en una universidad privada y trabaja en el sector gubernamental.

La próxima pareja de hermanos es la más joven de los que participaron. La mujer tiene 19 años y el hombre tiene 20 años. La madre es maestra y el padre trabaja en ebanistería. Las experiencias en la escuela fueron variadas. En la descripción de sus núcleos familiares ambos expresan que el hermano se destacaba mucho más académicamente y que, por tal razón, recibía mayor atención y apoyo de la madre en su educación. Para el hermano, la escuela fue un tiempo de mucho disfrute y ninguna preocupación académica, ya que se destacaba

por su promedio y la facilidad para el aprendizaje de las matemáticas. Mientras que la hermana relató experiencias de racismo, además de dificultades académicas debido a problemas de visión. En el nivel universitario el hermano comenzó sus estudios en un recinto de la UPR, pero sólo estuvo un año en la concentración de ingeniería. Al año siguiente no regresó a estudiar. En este momento la hermana está en el segundo año de los estudios universitarios con concentración en educación elemental (K-3).

La última pareja de participantes tiene 35 años (mujer) y 30 años (hombre). Ambos comenzaron estudios universitarios; el hermano dejó de estudiar en el segundo año, mientras que la hermana finalizó un bachillerato en administración de empresas en estadística gerencial. Ninguno de los padres fue a la universidad, aunque expresaron que recibieron el apoyo de ellos para su desempeño académico en la escuela. El hermano se considera un estudiante promedio y expresó que siempre le interesó la electrónica y se destacaba en matemáticas en la escuela. Señaló que en la universidad lo que le más interesaba era lo práctico ya que lo teórico lo *"enzorraba"* [aburría]. También dijo que, como trabajaba mientras estudiaba, comenzó a darle prioridad a lo económico ya que aspiraba a adquirir bienes materiales propios. La hermana siempre identificó como uno de sus intereses ser dueña de un negocio, por lo cual se dirigió al área de administración de empresas desde el inicio de sus cursos académicos. Actualmente el hermano trabaja como gerencial en una compañía y la hermana en una oficina de gobierno.

Para analizar más a fondo los textos, se establecieron categorías de análisis que surgieron de las entrevistas. Aunque algunos de estos temas ya se han abordado, a continuación se recogen los temas con ejemplos de extractos de entrevistas. Las categorías generales para hacer este análisis son: **Familia, Escuela, Relación familia y estudios, Metas futuras, Experiencias de vida, Experiencias en la universidad y Conflictos entre estudio y trabajo**. Cada una de esas categorías generales, se dividió en sub categorías por la complejidad de algunos de los temas que sobresalen de las entrevistas. Otras categorías son más específicas en relación con las expectativas y roles de los hombres y las mujeres en la sociedad. Aunque surgieron otras categorías, aquí se dan ejemplos de algunos extractos de entrevistas que se clasificaron en estas categorías y que, a su vez, están vinculadas a las preguntas de investigación.

La primera categoría que examinaremos brevemente es **Familia**. En esta se identifican los *Estilos de crianza*, las *Expectativas* diferenciadas por género y otras *Diferencias* entre hermanos y hermanas. En los próximos extractos se puede apreciar el vínculo que existe entre estas tres subcategorías, en la experiencia vivida por los(as) participantes.

Una de las entrevistadas expone la diferencia del discurso de su madre en cuanto a ella y en cuanto a su hermano en el periodo de crianza.

... Porque mami estuvo al lado mío, porque siempre se encargaba de recalcar me que una mujer sin estudios no es nada. Tiene que depender del esposo.

... [a] mi hermano? No. Mi hermano... mami lo ayudaba. Le decía "mira, tú tienes que estudiar..."

Otro de los entrevistados se expresó sobre las diferencias en el trato familiar entre sus hermanas y él. A esos efectos dijo:

Yo era el más chiquito y varón, el único varón,... yo siempre digo, que yo siempre fui [el] consentido de mi papá. Siempre .... desde chiquito tengo televisor en mi cuarto, mis hermanas no tenían, ... siempre tuve aire en mi cuarto, mis hermanas no tenían porque papi, pues, se dedicaba también... en sus ratos libres arreglaba aires acondicionados, lavadoras, carros, de todo. ... pues, como yo lo ayudaba, pues, me lo montaba en el cuarto... Lo último que me antojé fue de carro y me compraba carro. Yo lo pagaba, pero me compraron carro. ... siempre he dicho que he si'o el consentido de mi papá.

Otros entrevistados relataron experiencias similares en cuanto a la crianza.

Por ejemplo, uno de los participantes dijo:

...Mami siempre la tenía en casa, no podía salir casi nunca, a ella siempre la tenían en libros, pero a ella no le gustaba leer... Mami a mí me dejaba salir y a ella era como que más difícil dejarla salir... la tenía siempre en casa... ella quiere que ella tenga un futuro mejor, que trabaje primero y después que se case.

En estas experiencias se plasma el patrón tradicional de crianza y un trato diferencial entre niños y niñas que, en la mayoría de los casos, manifiesta una formación subjetiva que privilegia a los hombres en lo que respecta a la libertad personal y a la autonomía. Sin embargo, esta autonomía no se plasma en términos absolutos, pues está mediada por el control familiar en cuanto a roles y expectativas respecta. Asimismo se muestra una forma de control familiar que empuja a la joven a estar vinculada con los estudios: "una mujer sin estudios no es nada" ... "a ella siempre la tenían en los libros" ...

La próxima categoría general que se estableció fue **Escuela** y recoge algunas experiencias de escolarización de los participantes. A su vez, se

identifican varias sub categorías relacionadas con este tema, estas son: *Violencia*, *Figuras escolares*, *Problemas en el contexto escolar*, entre otras. Los participantes estudiaron en instituciones públicas y privadas. Su aprovechamiento académico se reflejó por medio de promedios académicos variados hasta la participación en programas avanzados.

Algunos participantes relatan experiencias de *Violencia en las escuelas*. Aquí se exponen experiencias relacionadas con maltrato, racismo, guerras de pandillas, diferencias entre los y las jóvenes en cuanto a las peleas escolares. A través de las voces de los entrevistados esas experiencias de violencia se perciben como normales en el espacio escolar.

Yo pelié en varias ocasiones y veía que peleaban... Una de ellas fue por un lápiz... [Las peleas eran] extremadamente violentas... Eran sangrientas, con bates, cadenas, cuchillos... Lo mismo por mujeres o " tú no me caes bien, por eso te tengo que dar dos o tres bofet'as".

En cuanto a las *Figuras escolares* los participantes tuvieron gratas experiencias, particularmente con algunos maestros, que los motivaron y les sirvieron de inspiración para su futuro. Sin embargo, otros actores de la comunidad escolar, tales como el director o directora y el consejero o consejera, fueron inexistentes en la vida de los participantes. De la misma manera, se relataron experiencias de racismo y falta de atención a la diversidad por parte de algunos maestros. Por ejemplo, una participante relató que necesitaba sentarse cerca de la pizarra y al indicárselo a la maestra, ésta la movió de manera violenta hacia la pizarra. De igual manera, se mencionan en las entrevistas varios *Problemas sociales* presentes en el contexto escolar tales como el uso de drogas,

las relaciones entre pares y la segregación social. Uno de los participantes relató que su escuela tenía unas características y falta de recursos que la ubicaban en condiciones inferiores en relación con otras escuelas de su entorno geográfico, lo que, desde su perspectiva, evidenciaba la segregación social.

Es que eso depende en qué escuela tú estuvieses. Porque, por ejemplo, en mi escuela, como te estoy diciendo, mi escuela era una reconocida más bien por sus problemas de pelea y esas cosas. Pero si nos vamos a una escuela como la del pueblo de aquí ... ya es una escuela donde en *high school* había gente cogiendo clases vocacionales... Yo esa opción no la podía tener, porque donde yo estudiaba era la escuela donde me tocaba estudiar. No había la posibilidad de yo cambiarme.

Vale apuntar que algunas de las vivencias relacionadas con los temas anteriormente mencionados, especialmente la violencia, también se convierten en relatos dramáticos en la vida adulta de algunos participantes. Uno de ellos narró que muchos de los amigos de la escuela o de la infancia habían muerto y que sólo él y otro amigo estaban vivos y su amigo estaba culminando estudios universitarios. Es interesante su relato en cuanto identifica los problemas de violencia como generados en el nivel de escuela intermedia y aminorados en escuela superior donde hay menos matrícula escolar. Expresa el entrevistado,

Qué sucedía,... que las amistades que yo tenía alrededor, muchas de ellas, algunas de ellas, no eran muy buenas que digamos. Otras eran... otras... que sé yo... Pero, algunos de ellos..., de todas las amistades que yo tenía solamente dos hemos podido seguir estudiando. Los demás, como los han mata'o, otros los están velando los federales, y solamente uno está por graduarse de ingeniería. Uno que estudió conmigo desde que estábamos en pre-kinder.

El vínculo entre la violencia escolar, el contexto social y comunitario y las aspiraciones de estudio son evidentes en esta cita. Cabe señalar que este tema no

ha sido estudiado en profundidad, aun en los trabajos de investigación que atienden este problema.

En la categoría **Relación familia y estudios** se menciona continuamente la presencia de la madre y del padre como promotores de su éxito escolar. Las vivencias que expresaron los entrevistados fueron de apoyo de ambos padres en torno a la educación escolar o universitaria. Este apoyo se manifestó en las expectativas académicas que tenían sobre sus hijos e hijas. Un tema recurrente estuvo relacionado con las expectativas diferenciadas hacia el hijo y la hija. En el caso de algunos de los hijos, la expectativa estaba dirigida a su alto potencial académico lo que debía reflejarse en los estudios universitarios. En cuanto a las hijas, esa expectativa no se reflejaba de la misma manera. Aunque sí les motivaban a continuar estudios universitarios, esta motivación estaba atada a la posibilidad de que no encontraran un esposo que pudiera servir de proveedor de la familia. Curiosamente, esta expectativa no se cumple para los hijos, y se cumple parcialmente para las hijas, lo que se verá más adelante.

...Por que mami estuvo al lado mío, porque siempre se encargaba de reclacarme que una mujer sin estudios no es nada. Tiene que depender del esposo.

En cuanto a la categoría de **Metas futuras** se identifican las aspiraciones que las personas entrevistadas dijeron que tenían mientras estaban en la escuela. Sus intereses iban desde lo académico hasta lo llamado vocacional. Esos intereses se pueden tipificar en áreas tradicionales para hombres y para mujeres. Como

manifestaron los participantes, los intereses académicos y vocacionales se van transformando y cambian de acuerdo con las vivencias y experiencias de las personas. En algunas de las entrevistas los hombres expresaron sus inclinaciones por ocupaciones tales como electricista, bombero, astronauta, ingeniero, programador de computadoras, médico, odontólogo y músico. Las mujeres mencionaron áreas como educación, secretarial, nutrición y veterinaria. Además, algunos de los entrevistados hablaron de sus aspiraciones académicas futuras, esto es, a partir del momento en que se les entrevistó. Los hombres manifestaron su interés en finalizar los estudios que habían comenzado y las mujeres expresaron que continuarían estudios superiores en los niveles de maestría y doctorado.

Una de las entrevistadas dijo que su plan desde la escuela elemental era:

...Un negocio. Siempre me ha gustado eso. Esto, yo creo que es que yo,... cuando yo estaba en séptimo, octavo ya yo estaba cogiendo de esos cursos que te enviaban por correo, lo leí, lo leí, después te mandaban un examen. Tú lo enviabas nuevamente por correo y te contestaban tu nota. Y siempre me interesó eso. Así que ya yo iba, yo creo que desde intermedia, ya yo iba dirigida a los negocios. No tengo ningún negocio en este momento pero... pero soy buena con ellos, con el dinero y ... estudié Administración de Empresas.

Me fui por la línea de Administración de Empresas y estudié Estadística Gerencial que... tiene que ver con números. No he trabajado exactamente en lo que estudié, pero todo tiene que ver con números en las áreas que he trabajado. He trabajado siempre en áreas de contabilidad y siempre me ha gustado.

Por su parte uno de los participantes dijo:

Mi visión del futuro es por lo menos graduarme. Entregarles antes de que mis padres se mueran ese bachillerato en las manos. Lo hago por mí, pero también lo hago por ellos.

Para este participante todavía es posible un reencuentro con la universidad. Sin embargo, para otro de ellos, completar un grado universitario, no significa una meta, ni un adelanto en su vida, por el contrario, es más bien un obstáculo para conseguir sus metas. Estas metas están predicadas sobre la base del *tener*.

Veamos:

Pues, en mi caso me siento a veces bien conmigo mismo. O sea, me siento conforme con lo que he hecho. Tomé decisiones y he tenido que... en ocasiones me arrepentido de no haber seguido estudiando, pero en otras ocaiones yo veo el alrededor mío y yo digo "esperaté, está bien yo no estudié pero fulano de tal estudió, qué se yo cuánto tiempo y todavía ni siquiera tiene ni un bloque en su casa, fulano de tal estudió qué sé yo cuánto tiempo y todavía ni siquiera tiene un carro, todavía está a pie, o todavía está estudiando, ni siquiera ha terminado de estudiar... yo tengo lo mío... qué está esperando él? Tener mis treinta años... hay que ser realista las compañías no quieren gente de mucha edad por más estudios que tengan... lo que quieren es gente joven,... gente que puedan amoldar... son los mejores que te trabajan.

Vemos que entre las mujeres encontramos la definición de sus metas académicas desde más temprano. Además, no consideran tiempo perdido el tiempo invertido durante el desarrollo de sus estudios.

Otra categoría muy importante fue la de **Experiencias de vida**. En esta categoría se ubicaron extractos de entrevistas en la que los participantes relatan experiencias que los llevaron a tomar decisiones con respecto a su futuro académico, esto es, tomar decisiones a favor o en contra de ir a la universidad. Llama la atención el relato de aquellas experiencias personales donde los entrevistados exponen sus opiniones respecto a las diferencias entre los hijos y las hijas mientras se criaban y de aquellas que ejercieron influencia en sus decisiones académicas o de trabajo. Por ejemplo, una participante habló de sus experiencias

de trabajo mientras era estudiante de escuela superior, asimismo mencionó la influencia que ejerció un familiar cercano en el proceso de toma de decisiones en cuanto a los estudios. En ambas instancias, la participante toma la decisión de ir a la universidad, aunque previamente no era parte de sus metas.

Es de notar que algunas de las experiencias y relatos los conducen a formular una visión de la familia, que, a pesar de que se fundamenta en roles tradicionales de hombres y mujeres, dan espacio para el desarrollo de la autonomía personal. Por ejemplo, uno de los participantes se expresó en torno a su visión sobre las mujeres y las metas de estudio y cómo estas experiencias ejercían influencia para que las mujeres y las niñas fueran persistentes en sus estudios, mientras que los hombres y los niños no lo fueran. Veamos el extracto:

Pero la realidad de esto es que si una madre desde el principio le dice a la nena, "mira nena tienes que estudiar mucho porque la competencia está allá fuera, tienes que meter mano porque la calle está dura y discriminan mucho con la mujeres" y esto y lo otro. ¿Qué es lo que está sucediendo actualmente, que hay montón de mujeres estudiando y los hombres por ahí. Los hombres dando vuelta.

Las **Experiencias de vida** que llevaron a los participantes a tomar decisiones sobre estudios universitarios están relacionadas con las expectativas futuras de independencia económica, el interés de complacer a seres queridos, la autoestima que el hecho de obtener un título universitario representa y la autonomía personal que les confiere. Por su parte, los hombres entrevistados relataron sus **Experiencias de vida**, pero, en este caso, las experiencias que les llevaron a no continuar los estudios en la universidad. Por ejemplo, la expectativa

de ser proveedor de la familia, la paternidad precoz, la necesidad de devengar ingresos y la calidad de tiempo para la familia. Uno de los participantes manifestó que en los momentos en que perdió el trabajo tuvo conflictos que estaban relacionados con decisiones en cuanto a los estudios.

Cuando yo me quedo sin trabajo, que estaba en la universidad y todo esto, pues veo que tengo una casa, tengo un hijo, una familia que mantener y estoy sin trabajo, estoy estudiando... pues, ¿qué digo? O sigo trabajando y echo a perder mi familia o echo pa´ lante a mi familia y olvidate de los estudios. Pues decidí olvidarme de los estudios y empezar a meter mano.

La categoría relacionada con las **Experiencias en la universidad** a su vez se analizó desde las sub categorías que denominamos: *Contexto Personal* y *Contexto Académico*. Es interesante que en cuanto al *Contexto Personal* se denota la diferencia entre los hombres y las mujeres participantes en su visión sobre la educación universitaria. Mientras los hombres miran hacia una selección de carreras a corto plazo, que les provea un trabajo e ingreso inmediatos, las mujeres no expresan la misma visión de estudios, selección de carreras e ingreso que la de los hombres participantes. En el *Contexto académico* vemos las experiencias e ideas que manifiestan nuestros participantes y que los llevaron a no continuar sus estudios en instituciones de educación superior. Encontramos una fuerte valorización personal hacia el trabajo enmarcado en la ética de la productividad y la prioridad que éste tiene frente a los estudios. Uno de los participantes lo expresa de la siguiente forma:

Inclusive arrancando, como quiera la universidad,... el poco tiempo que estuve en la universidad, hasta eso fue un poco difícil porque ya lo que es el hombre siempre busca independizarse. Ya que si tú quieres tener tu carro, que si tú quieres tener tus cosas, tú mismo comprarte tu ropa, que si las

novias, que si esto que si lo otro, son cosas como que te obligan realmente a tomar unos cambios, unas decisiones diferentes. ... yo trabajaba toda la semana, los días de la semana estudiaba ... tres días de la semana y esos tres días de la semana yo salía del trabajo a las cuatro de la tarde, entraba a las cinco a la universidad y salía casi a las once de la noche. O sea, donde mi tiempo estaba nada más que del trabajo, llegar de la universidad, de la universidad a casa a dormir porque al otro día ya trabajaba.

Resalta que el esfuerzo y el tiempo invertido en la universidad son considerados como no significativos frente a otras recompensas o motivaciones que obtienen. El participante citado anteriormente lo expresa de la siguiente forma en la próxima cita:

Y se hacía un poquito más cargado ya cuando uno empieza a decir y uno empieza a pensar, ya tengo mi trabajo ya yo me estoy ganando mi dinero, voy a seguir estudiando... Y en el caso mío fue una decisión que tomé no tanto como cortar ya el estudio, sino que me di cuenta... que yo como tal salía trabajando siguiendo...echando pa´lante porque nunca me podía echar pa´tras, siguiendo... echar pa´lante. Dejé de estudiar, trabajaba en dos sitios, sábados y domingos también estaba trabajando y empecé ya a conseguir un terrenito, empecé a comprarme mis cosas, empecé a hacer mi casa. Yo, a la edad que tengo hoy día, pues ya yo tengo, yo tengo casa, yo tengo mi carro. O sea, yo realmente no estudié pero yo tengo lo que necesitaba.

Otro de los hermanos entrevistados expresó su experiencia en cursos que calificó como muy poco retantes. Esto le quitaba la motivación para continuar estudiando.

No. Porque lo más difícil cuando yo entré, me tocó una profesora de biología que eso fue una motivación brava... mi nombre es tal, este, aquí, lo primero que la "A" es para el libro, la "B" es para mí, de la "C" pa'bajo, se la pelean ustedes. Está bueno eso. Uno, el primer día de clases a ti te bajan con eso que por más que te fajes lo que vas a sacar es "C". Pero nada, los primeros 2 exámenes los pase con "F", el tercero, antes del departamental, traía parte de los primeros 2. Pues dije, déjame ver si es que Mayagüez puede conmigo y yo puedo con Mayagüez. Me senté a estudiar dos días y me fui y cogí el examen. Cuando nos entregaron la nota la profesora dijo solamente hubo dos "B" como 6 "C", los demás fueron "F" y una "A". La

única "A" fui yo. ¿Sabes? No era que la clase fuera difícil, es que yo no tenía interés. La profesora me llamó aparte cuando terminamos la clase, me llamó, me dijo que fuera donde ella y me dijo "tú me quieres decir que tú perdiste los primeros 2 exámenes porque te dio la gana. Porque si pasaste... fuiste la única "A". Las clases allí no eran, no tenía interés, sinceramente no quería, no me motivaba.

Las diferencias entre hombres y mujeres en torno a las motivaciones para continuar estudiando se manifiestan desde el principio. Los hombres entrevistados expresan incomodidad en cuanto a los programas académicos, ya que les parece que los cursos no son pertinentes para lo que quieren hacer. También dijeron que los estudios debían tomar menos tiempo. Asimismo expresaron mucha urgencia por tener trabajo para el logro de una independencia económica. Es importante recordar que la selección de los participantes para este estudio está mediando las respuestas tanto de hombres como de mujeres y que, como estudio cualitativo no existe una intención de generalizar.

Otro de los relatos de los hermanos que están relacionados con las **Experiencias universitarias** es el cambio en las carreras y en las instituciones de estudio. En términos generales, se manifiestan las experiencias de cambio en términos de los intereses académicos.

Uno de los participantes comenzó a estudiar pre médica en Mayagüez y luego cambió a ingeniería mecánica. Otro menciona que estudió en una institución para subir promedio para entrar a otra que le interesaba. En el caso de este último, aunque las notas eran satisfactorias, expresó que el dinero era más importante.

Entrevistador: Cuánto influyeron las notas que tú sacabas en la universidad a aumentar o a mantener el entusiasmo que tú tenías por los estudios, por seguir estudiando o por continuar haciendo por lo menos la parte que estabas haciendo en el momento.

Entrevistado: Lo influyó, el detalle de todo esto es que las notas pueden ser buenísimas, pero el dinero que tú te estas ganando en ese momento te desvía de realmente... Yo me estaba ganando muy buen dinero donde estaba trabajando. Ya era un trabajo estable que yo tenía. Ya yo había empezado mi casa aún teniendo apenas 26 años, 25 ó 26 años, ya yo estaba comenzando la casa.

O sea, que en mi caso es muy diferente a los demás. Con 25 años hay muchachos por ahí que todavía no tienen ni carro, son muchachos que ni siquiera saben qué rayos quieren hacer. Yo no, ya yo estaba a mis 25 años comenzando mi casa, sacándola de la tierra, haciéndola yo mismo, donde llegamos al punto de que empecé y me involucré en eso, después seguí trabajando, me involucré ganándome más dinero en otro trabajo y así seguí y seguí hasta el sol de hoy, yo lo que tengo apenas son 30 años y ya yo tengo mi casa... hecha a mi manera, tengo mi carro, tengo mi hijo, está mi esposa. Hasta el momento pues no veo que yo necesite algo más.

Las expresiones de los hermanos participantes en cuanto a las experiencias y los significados que derivaron de esas experiencias que, a su vez, los llevaron a tomar decisiones de su futuro son bien elocuentes. Entre esas experiencias se destacan los conflictos entre el estudio y el trabajo, la poca valorización de la educación, la necesidad de tener una retribución inmediata, el tiempo que conlleva una carrera universitaria, el esfuerzo que implica estudiar y el balance entre los beneficios inmediatos versus el " sacrificio" que supone mantenerse en una universidad. Citamos extractos de entrevistas en las que expresan sus visiones en torno a estos asuntos:

... Pues, en ese momento yo lo veía que yo podía hacer un poquito más, pero si conseguí un trabajo que me está pagando todo, ¿pa' que trabajar tanto y esforzarme y tener mucho estrés? Para nada. Si estoy ganando lo mismo...

... Exacto, porque, como te digo, uno se empieza a ver con chavitos en el bolsillo, voy a estar trabajando, un año sin hacer na'. Estar prácticamente *full time*. Me consigo un trabajo "*full time*", voy a empezar a ver chavitos en el bolsillo, y cuando empiece otra vez a estudiar, que voy a tener que cortar un *part time* o algo... ya uno tiene unos gastos que uno mismo crea y se me iba a ser difícil, dije que se iba a ser bien difícil, volver a empezar a estudiar.

Otro de los entrevistados se expresa en torno al tema del "sacrificio de estudiar"

en los siguientes términos:

Y, por lo tanto, tú ves mucha gente por ahí que se mataron las cejas estudiando que era un punto que cuando yo estaba en la universidad veía, o sea me maté las cejas estudiando, estudié ¿Cuánto años?... ponle ocho años. Estudié ocho años, terminé de estudiar ocho años, todavía no trabajo en lo que yo quiero. Tras que no trabajo en lo que yo quiero, no me da lo que me gana porque a lo mejor terminé trabajando en un *fast food* o terminé trabajando en una tienda de departamentos. ¡Qué no es nada malo! Yo no lo he visto nunca como nada malo. Pero si tú te matas trabajando es para que tengas el fruto de lo que estudiaste. O sea que vayas a buscar lo que tú estudiaste.

Mucha gente lo que hace es eso. O sea, hacen una universidad, prepararte tanto, gasta tanto dinero, gente que sí necesita el dinero para estudiar y ser gente de bien, no lo pueden hacer porque hay otros que están estudiando, desperdiándolo pero estudian, terminan de estudiar y después, ¿qué hacen? Nada, pues yo lo hice a la inversa. Yo estudié lo básico, yo estudié lo que necesitaba. Trabajé para tener lo que necesitaba. Y toda mi vida ha sido en eso, en ver qué necesito y establecerme la meta para tenerlo. Lo tengo y me establezco otra meta.

Estos mismos participantes critican los programas de clases, los periodos de tiempo entre sus clases como muy extensos. Uno de los entrevistados dijo que las huelgas universitarias constituían un problema en cuanto a sus planes de estudio.

En la misma línea de pensamiento que el participante que se expresa sobre el "sacrificio de estudiar" otro dice:

... y cuando le dije [a mi papá] que me iba a salir, no quería. Me dijo "quédate, eh, si tú te quedas yo te pago la guagua y los chavitos que cojas son..." Yo trabajaba esos fines de semana, "los chavitos que coja son pa' que se los metas a la guagua, pa' que hagas lo que quieras con ellos, yo te pago lo que sea, pero no te salgas de Mayagüez, quédate ahí". Y yo le dije como quiera que no. Y mami también, le dije que no. Le dije no me voy a quitar de estudiar, o sea, voy a seguir estudiando, pero voy a estudiar una carrera corta. No me veo 5 ó 6 años metío' en la universidad, no me veo tanto tiempo, más tiempo metío' en la universidad.

Cabe destacar que el "sacrificio" es definido por una de las mujeres de la siguiente manera:

Me tengo que fastidiar mucho porque trabajando y estudiando no es fácil. Y estudiando mucho, mucho, pero vale la pena. Entonces fue que yo entendía que yo estaba como que ya pues... que me iba a tardar. En [grado] once pues yo lo estaba considerando, y ya en [grado] doce pues lo decidí. Que puede pasar cinco años perdido y tampoco son perdidos porque yo sé que voy a ser una buena maestra. Uno exige lo que a uno le gusta, no lo que los demás exigen.

Para finalizar las categorías identificadas encontramos **Conflicto entre estudio, trabajo y familia**. Uno de los entrevistados expresó, que ahora reconoce la importancia de los estudios. Sin embargo, entiende que no es el momento para continuar ya que tiene compromisos económicos y debe establecer prioridades. En este caso, la esposa está más adelantada en los estudios conducentes al grado y tomaron la decisión de que la esposa estudiara primero y luego él se incorporaría a la universidad con el propósito de finalizar el grado.

Otro de los participantes expresó desilusión al comparar sus expectativas económicas al graduarse frente al trabajo que tenía en ese momento en un establecimiento de comidas rápidas, expresa:

Llegó un momento que cuando estoy verificando lo que es... claro que uno dice pues "vamos a ver cuánto cobraría uno si se gradúa de esto". Vi que no era,... tú sabes... competitivo con lo que yo estaba ganándome en el [restaurante de comida rápida]. Y yo dije: "pa' qué yo estoy perdiendo dos años de mi vida que ya, me faltaba una clase por graduarme este... estoy perdiendo dos años de mi vida para esto. Tú sabes, para que cuando me gradúe voy a cobrar una m... Porque fue lo que en realidad yo pensé. Este... me desanimó mucho y me quité, me quité de eso.

Podemos destacar también las decisiones que muchas veces toman las mujeres en torno a la familia y el trabajo. En ese sentido relatan experiencias en las que se generan conflictos que necesitan resolver y seleccionar entre estos dos ámbitos. En esos conflictos destacan la necesidad de tiempo flexible en el escenario laboral de manera que puedan atender a su familia y la necesidad de tomar decisiones que afectan negativamente su salario, entre otras. Una de las entrevistadas manifestó que con su grado universitario podría estar ganando mucho más en la empresa privada, pero que trabajar en el gobierno le ofrecía flexibilidad para dedicarle tiempo a su familia. En sus palabras:

No, en empresa privada, en la cuestión monetaria, ... es más satisfactoria. En el crecimiento también porque, a la vez que tú vas obteniendo conocimientos te va cambiando el área para engrandecer, más para que te vayas desarrollándote más y para que sigas creciendo. Lo único es que yo tuve la oportunidad de escoger dónde quería estar. En empresa privada o... en gobierno. Y todo lo decidí, pues, mi bebé. Porque en una empresa privada, muy buena en los chavos, muy buena en el crecimiento, pero eso no hace un ser humano. El dinero ni la posición que tú puedas tener porque yo llegué a una posición de ser la asistente del vicepresidente de la compañía, simplemente con los conocimientos que iba adquiriendo allí mismo, pero si yo estuviese allí en estos momentos, mi nena se enfermaba y la hospitalizaban yo no podía estar más de dos días fuera de la oficina. En el gobierno, pues... en dinero no me compensa mucho, pero si me llaman de la escuela, que tengo que ir a buscar la nena, no tengo ningún problema con salir y quedarme una semana, dos semanas en mi casa. Y el tiempo que tengo disponible, el tiempo... de vacaciones y enfermedad, pues es el

que se encarga de eso. No hay reproches, no hay... la responsabilidad mía es cuando estoy allí sentada servir bien al público. Pero si no estoy pues, el trabajo no se muere, se queda, y se hace al otro día. Es la diferencia, así que yo decidí estar en el gobierno simplemente por darle una calidad de vida a mi hija. Pero la cuestión monetaria es difícil.

Otro de los participantes varones destaca la diferencia entre la "universidad de la vida" y la universidad académica. De igual manera hace críticas contundentes a la universidad, ya que entiende que, hasta cierto punto, existe una pérdida de valores humanos en el proceso de obtener las metas económicas después de graduarse. Veamos sus expresiones:

Sirve de ejemplo. Mi hermano, porque mi hermana, por eso mismo porque estudiaron, tuvieron su oportunidad, los dos tienen su maestría. Yo apenas... No he hecho bachillerato, pero he hecho un bachillerato una maestría y un doctorado en la vida. Algo que muchas veces cuando tú te encierras en los libros, en un mundo estudiando todos los días, todos los días, y se te olvida que allá afuera existe una calle, se te olvida que allá afuera la gente es mala. Y es mala porque hemos aprendido a ser así. Si yo me... perdonando la expresión como dicen muchos... si yo me tuve que j... trabajando y estudiando yo no te voy a enseñar lo que sé,... hazlo tú mismo. Es el mundo real. Es el mundo donde está ahora mismo... estamos viviendo... Donde por más estudios que tú tengas, el amigo, el primo, el sobrino de aquel otro es el que viene y lo sube. Donde el HP si te paga con dinero, olvídate te compró tu mente, te compró tus estudios, ¿me sigues? Tus principios. Te j... toda la vida pensando que eres un químico orgánico, que eres un químico que sabe de todo, y estudiaste años... para probar de que ese suelo hay algo que puede ser dañino, que puede ser tóxico para la salud de un montón de personas y aquella persona con dinero te compra, y te quedas callao'. Qué te compró, tus estudios, tu vida, te compró todo, tus principios tus valores. Ese es el mundo que estamos viviendo. Ese es el mundo que muchas veces aprendimos, que no te lo enseñan en libros, que no te lo enseñan en universidades.

En este extracto de la entrevista se destaca, no solamente una significación de la educación en la que se minimiza su valor vis a vis el valor que otros sectores en otros tiempos le daban a la educación universitaria, sino la posibilidad de que la

universidad responda no a principios éticos o axiológicos, sino a intereses económicos.

A través de este análisis de entrevistas encontramos que el significado atribuido a la educación universitaria está asociado a las posibilidades de ascenso económico y movilidad social que esto pueda representar. En tanto ese significado se desvanece, las decisiones también se convierten en inciertas. En el caso de algunas de las mujeres que participaron en este estudio, la universidad sigue siendo una opción para satisfacer esa necesidad económica y todavía está vinculada con el trabajo. Este no parece ser el caso para los hombres entrevistados. Desde la perspectiva de varios de ellos, la carrera universitaria toma mucho tiempo, no es relevante a su realidad, no garantiza un trabajo, no les brinda una retribución inmediata y les entorpece mantener a su familia y tener los bienes materiales y familiares a los que aspiran. Vale recordar que, en los extractos de dos de los entrevistados citados anteriormente, se insiste en que, aún siendo jóvenes, tienen *casa, carro y esposa*. A este conjunto de pertenencias se añade la de hijos. De esta manera cumplen con la expectativa social primaria: ser proveedores. Esto no quiere decir que los hermanos entrevistados descarten la posibilidad de continuar los estudios universitarios. Se mantiene como una aspiración con diversos grados de realidad para algunos de ellos. De la misma manera, algunos confrontan los cambios en la economía que los lleva a estar desempleados por un tiempo. Aunque el regreso a la universidad puede convertirse en una opción inmediata, la posibilidad de conseguir empleo, aunque

sea en condiciones desventajosas, los lleva a descartar los estudios universitarios; tan pronto el obstáculo del desempleo se remueve, su prioridad va dirigida al empleo. Un renglón importante de comparación entre los hermanos y las hermanas que participaron en estas entrevistas está relacionado con el esfuerzo que les supone mantenerse en la universidad. Ante la necesidad de un esfuerzo mayor, las jóvenes redoblan esfuerzos, mientras que los hermanos dedican su esfuerzo a experiencias de vida relacionadas con el trabajo y la remuneración económica inmediata. De la misma manera, es importante apuntar que las mujeres no descartan para nada el fin de remuneración económica que está asociado a los estudios universitarios. Su respuesta: continuar estudiando para asegurar su futuro y el de su familia.

Se pudo notar en las entrevistas que en las familias las jóvenes van a la universidad y perseveran hasta el logro de sus metas, mientras que los jóvenes optan por no asistir o iniciar, pero no terminar sus estudios. Los temas que se enumeran a continuación se mencionaron como posibles factores para explicar esta dinámica estudiada:

#### 1. Paternidad precoz

La experiencia de paternidad precoz es una de las razones principales para decidir o tener la necesidad de abandonar en forma temporera los estudios. Esta temporalidad en la gran mayoría de las entrevistas se convierte en un periodo largo y en ocasiones permanente.

#### 2. Necesidad de trabajar y devengar ingresos

Este aspecto es la consecuencia lógica del anterior. En una de las entrevistas leemos lo siguiente: *“Bueno, porque estoy trabajando ahora en estos momentos y estoy ganando para todo y no me hace falta la universidad si estoy ganando dinero para pagarme un carro, estoy alquilando casa.”* Este argumento se repite de una u otra forma en todas las entrevistas. Es decir, que para ellos resulta inútil regresar a la universidad y optar por la posibilidad de unos ingresos futuros que ya devengan de una manera más directa y sin tanto rodeo.

### 3. Falta de orientación en el contexto escolar

Este factor es presentado como determinante en el momento de tomar decisiones sobre la continuidad de los estudios. Se menciona la necesidad de recibir orientación por parte de trabajadores sociales o consejeros.

### 4. Violencia escolar

Se relataron experiencias de violencia escolar, experiencias de maltrato de parte de maestras y conflictos entre padres y maestros. También se aludió a la violencia verbal en la educación y sus efectos.

### 5. Actitud de los administradores de la escuela, en especial el director escolar ante los actos de violencia.

Se presentó como un factor que agrava la violencia la actitud de ignorar la violencia o no tomar acciones afirmativas sobre la misma.

### 6. Programas de clase

En relación con los horarios de los programas de clase, se habló de *“Clases espaciadas”*, tal como manifestó uno de los participantes.

## 7. Problemas sociales

Además de la violencia escolar se menciona el problema de las drogas, especialmente por las presiones que supone para los hombres jóvenes. Se mencionó, además, el racismo de parte de los maestros hacia los estudiantes.

## 8. Participación de los padres

La participación de los padres se menciona continuamente. En primer lugar, por las expectativas que han expresado a sus hijos respecto a las metas de estudio y, en segundo lugar, por el apoyo que estos esperan en momentos de crisis. Por otro lado, se alude a la participación negativa de los padres cuando no esperan progresos en el trabajo de sus hijos. La importancia de que los padres y las madres intervengan se puede notar en las entrevistas cuando los entrevistados resaltan el apoyo moral y monetario que recibieron de sus padres.

## 9. Conflictos familiares

Conflictos entre los miembros de la familia, materna y paterna se mencionan como posibles alicientes para continuar los estudios. Por ejemplo, una joven expresó:

*“Pues tal vez porque ellos están buscando que uno tropiece para pasarle por encima a uno y lamentablemente pues yo soy como mami, bien luchadora.”*

## 10. Experiencia con los profesores

La dimensión del apoyo de maestros y profesores para enfrentar crisis, decidir si se permanece estudiando o se descontinúan los estudios en escuelas y universidades, atravesó las entrevistas. Por ejemplo, leímos en una de las entrevistas el relato de la intervención de una maestra de noveno grado afirmando la importancia del

estudio en la vida de la entrevistada quien afirmó que *“parte de lo que soy se lo debo a ella.”*

Lo anterior nos permite subrayar la necesidad de hacer investigaciones minuciosas sobre las transformaciones al interior de las estructuras familiares que permitan ampliar las perspectivas para el análisis y entender las dinámicas que rigen esta participación. Una de las maneras es seleccionar una muestra mayor de parejas de hermanos para que exista la posibilidad de hacer comparaciones.

Entendemos que investigar las transformaciones en las estructuras familiares que esta investigación permite vislumbrar, es una tarea necesaria y a la vez compleja y multidimensional. Lo expresado por los participantes nos revela cambios en los vínculos familiares, en los patrones de crianza, en las dinámicas relacionales de los miembros de una familia, en la inserción de la familia en estructuras sociales más amplias y en lo que las familias esperan de los hombres y las mujeres.

*Contexto institucional y curricular de dos carreras típicamente femeninas y dos carreras típicamente masculinas en cuatro universidades seleccionadas*

## **Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras**

### Contexto institucional

La Facultad de Educación se inició con la Escuela Normal Industrial en el año 1900 en Fajardo. Originalmente tenía como propósito la preparación del magisterio que serviría al recién creado sistema de instrucción pública de Puerto Rico. Ya para 1903 se creó la Universidad de Puerto Rico que incorporó a la Escuela Normal como un Departamento al que posteriormente se unieron otras dependencias. Como es de notar y según se ha planteado en otros estudios, el sistema universitario de la Universidad de Puerto Rico se inicia con la incorporación de mujeres a la universidad. A diferencia de otros países del mundo donde la participación de las mujeres en los escenarios de educación superior se pudo dar luego de las demandas de la población femenina por este derecho, en el caso de Puerto Rico la universidad se inicia con mujeres. A este hecho se añade, tan temprano como en el 1908, el inicio de los ofrecimientos de Economía Doméstica y Artes Industriales, áreas de estudio que han estado tipificadas por género desde los comienzos de su desarrollo como áreas de estudio.

En 1910 se creó el Colegio de Artes y Ciencias, colegio que en 1943 se dividió en Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Mientras tanto, hacia 1925, el componente de educación se convierte en el Colegio de Pedagogía.

A éste se incorpora la Escuela de Trabajo Social que entre 1929 y 1934 fue parte del Colegio de Pedagogía. Esa misma escuela se convierte en una escuela profesional graduada en el 1945, se incorpora a Ciencias Sociales y comienza a ofrecer la maestría en Trabajo Social en el 1954.

El desarrollo del Recinto de Río Piedras se acelera enormemente a partir de la década de 1960, ya que en 1965 se funda la Escuela Graduada de Planificación y se comienzan a ofrecer maestrías en Educación, con las especialidades en Orientación y Consejería, Administración y Supervisión Escolar y Educación Secundaria. Al año siguiente el Consejo de Educación Superior aprueba el ofrecimiento en Arquitectura. En esa misma década se fundan la Escuela Graduada de Administración Comercial y la de Bibliotecología en el nivel graduado.

El Catálogo de 1985-1987, año en el que se comienzan a examinar los currículos para efectos de este estudio, plasma los objetivos del Recinto desde perspectivas sociales, académicas y axiológicas. Algunos términos o frases que aparecen como parte del lenguaje en el que se enuncian los objetivos son: responder a los ideales de una sociedad democrática, transmitir e incrementar el saber, servir a la comunidad, desarrollar valores éticos y estéticos de la cultura, formar académicamente al estudiantado para servir a la comunidad, desarrollar las dimensiones intelectuales y espirituales, atender a los sectores de menos recursos, estudiar los problemas de Puerto Rico y fomentar los valores de las comunidades democráticas.

El Catálogo de 1988 a 1989 no estuvo disponible para su estudio. Sin embargo, en el catálogo de 1990 a 1993 el enunciado de misión del Recinto se mantiene igual que el que se publicó en 1985-87. A diferencia del primer catálogo estudiado, en éste no aparece un enunciado de la misión, las metas y los objetivos del Colegio de Educación. De la misma manera, la oferta de grados se mantiene igual que la del primer catálogo examinado.

Ya en el Catálogo de 1994 a 1997 el enunciado de misión del Recinto cambia radicalmente. Aunque este cambio se hace en virtud de la Certificación 67 del año 1989-90, en el catálogo previo (1990 a 1993) no se recoge este cambio. En términos generales, la misión busca atemperarse al lenguaje que emana de las nuevas corrientes en la educación superior, así como en la educación en general: el desarrollo de la curiosidad intelectual, la capacidad crítica, el aprendizaje continuo, la investigación y la creación en su relación con el desarrollo del conocimiento que aporte a la sociedad y con los programas sub graduados, la armonía entre la educación general y la especializada, la integración a la comunidad y al desarrollo de una educación continua. Este cambio coincide con los inicios de las discusiones dirigidas a revisar Bachillerato (Certificación 58, 1994-95 del Senado Académico). En este documento, sin embargo, no existe un enunciado de la misión, las metas y los objetivos de la Facultad de Educación, nuevo nombre con el que se conoce al antiguo Colegio de Pedagogía o Colegio de Educación nombre con que aparece en el Catálogo de 1994-97. En este catálogo aparecen las políticas institucionales, incluyendo la Política de Hostigamiento

Sexual en respuesta a la Ley 17 de 1988, conocida como la Ley de Hostigamiento Sexual en el Empleo que mandata a las instituciones públicas y privadas a establecer políticas y procedimientos para atender situaciones de hostigamiento sexual. Vale apuntar que la literatura correspondiente (Jacobs, 1996), indica que el problema de hostigamiento sexual en las instituciones de educación superior constituye una de las mayores dificultades que tiene el estudiantado para tener éxito en la carrera universitaria, asunto que ha sido más documentado en el caso de las mujeres. Este autor puntualiza en este asunto como un indicador de equidad o falta de ella en las instituciones de educación superior.

Al examinar el Catálogo 2000 al 2002 vemos que se mantiene el lenguaje de la misión y la visión a tono con la Certificación # 67 que se mencionó anteriormente. Es necesario subrayar que la Facultad de Educación es la que mayor número de mujeres tiene en calidad de estudiantes y de docentes en el Recinto de Río Piedras. En otras facultades la cantidad de hombres sobrepasa a la de mujeres en calidad de docentes, no así en calidad de estudiantes.

Las siguientes tablas muestran la distribución de docentes por género en el período del 2002-2004 y la distribución de matrícula por género en las concentraciones en las que la mayoría de la matrícula está compuesta por hombres.

Tabla 3

Distribución de docentes por género, UPRRP, 2002-2004

Facultad	Género 2002-03		Género 2003-04	
	F	M	F	M
Administración de empresas	56	68	75	76
Arquitectura	18	8	25	13
Cs. Naturales	107	45	121	52
Cs. Sociales	92	90	119	121
Derecho	23	19	42	27
Educación	80	152	86	159
Est. Generales	95	134	109	156
Humanidades	90	85	130	113

Fuente: Unidad de Análisis Estadístico, Oficina de Planificación Académica, Decanato de Asuntos Académicos, UPRRP

Como se podrá notar en la tabla 3, las facultades de Educación y Estudios Generales son las que tienen más mujeres en calidad de docentes. También se podrá ver en la próxima tabla la presencia numérica mayoritaria de hombres en

facultades tipificadas como femeninas, como es el caso de Economía en Ciencias Sociales (56%) y de Filosofía en Humanidades (91%).

Tabla 4

Matrícula por concentraciones predominantemente masculinas, UPRRP 1998-2003

Concentración	1998-99		1999-00		2000-01		2001-02		2002-03		%M
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Cs. Cómputos	18	17	29	17	39	27	50	25	53	22	53
Econ. AC	15	12	12	13	9	8	8	5	11	10	53
Econ. CS	99	56	118	50	140	63	122	86	125	73	65
Filosofía	16	1	14	3	13	1	13	0	11	2	91
Física	12	4	10	9	12	12	21	24	22	21	53
Matem.	13	10	17	10	16	7	37	33	36	32	56
Música	87	41	80	53	66	61	85	50	89	44	62
Sist. comp. de inf.	217	176	220	162	233	142	207	116	185	98	60

Fuente: Unidad de Análisis Estadístico, Oficina de Planificación Académica, Decanato de Asuntos Académicos, UPRRP

### Programas de educación

Como se ha señalado anteriormente, es la preparación magisterial la que da inicio a la Universidad de Puerto Rico. Algunas observaciones relacionadas con este hecho ya se han presentado previamente. En esta sección se abordará

específicamente la preparación magisterial a partir del Catálogo de 1985-87. Es necesario advertir que no todos los catálogos del Recinto de Río Piedras de la UPR estuvieron disponibles. Estos años se señalarán más adelante.

En el Catálogo del año 1985-87 el Colegio de Pedagogía enuncia su misión en términos de la preparación y el adiestramiento de maestros, su formación profesional, la comprensión de la complejidad de la sociedad y la investigación. En este catálogo se informa que el Colegio de Pedagogía estaba acreditado por el *National Council for the Accreditation of Teacher Education*. Los grados que se ofrecían en esos años son: Bachillerato en Artes en Educación Elemental K-3 y 4to-6to, Educación Especial y Enseñanza de Inglés a Hispanoparlantes. Este mismo grado se ofrecía para Educación Secundaria con varias especializaciones (Artes, Artes Industriales, Biología, Ciencias, Economía Doméstica, Educación Comercial, Educación Física, Educación Vocacional Industrial, Enseñanza de Inglés a Hispanoparlantes, Español, Estudios Sociales, Física, Historia, Idiomas Extranjeros, Inglés, Matemática, Música, Química, Recreación y Teatro). El número de créditos requeridos para completar las concentraciones iba desde 139 créditos (Educación Especial y Educación Comercial con concentración en Secretarial) hasta 129 créditos, que era el requisito en la mayoría de las concentraciones de educación secundaria.

La concentración de Economía Doméstica siempre ha despuntado como la que tiene una fuerte inclinación hacia la estereotipación y segregación por género.

Lo primero se evidencia en el título de algunos cursos tales como *Organización y metodología de las escuelas maternas* y *Relaciones de familia*. Lo segundo se da en función de la matrícula mayoritariamente femenina en un área de concentración que inclina sus cursos hacia ocupaciones típicamente femeninas (Vivienda: Planes de espacio y mobiliario del hogar, Administración del hogar, Principios básicos de costura, entre otros). Aquí es pertinente mencionar el planteamiento de Michael Apple (1988) quien señala que:

The sex typing of a job is not likely to change unless the job itself undergoes substantial alteration in some respect. (p. 57)

Esto significa que, aunque la carrera no tiene sexo, la formulación de la carrera a partir de las condiciones sociales e históricas le imprime un sello de género. Podríamos añadir que le imprime un sello de género desde las diversas vertientes en que se plasma la diferencia. Este podría ser el caso de los hombres en enfermería o en educación pre escolar y elemental. En el caso de Educación, especialmente la preparación magisterial, se ha señalado que desde el inicio mismo de la fundación de la Universidad de Puerto Rico como Escuela Normal, ya se gestaba una agenda de feminización del magisterio como producto del desarrollo y masificación de la educación que se escenificaba en el nivel global (Martínez Miranda, 2003).

Como ya se ha señalado, el Catálogo de 1988 a 1989 no estuvo disponible para el análisis. En los catálogos que cubren los años académicos 1990-91, 1991-92, 1992-1993 los ofrecimientos académicos se mantienen iguales. Durante esos años se registran pocos cambios en la estructura curricular. Algunos de esos

cambios se ven en el aumento o disminución del número de créditos necesarios para completar el grado de bachillerato en las diferentes concentraciones. Entre las que aumentan se encuentran el Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con especialización en Física y el Bachillerato en Artes en Educación Secundaria en Educación Comercial que aumentaron a 139 y 147 créditos respectivamente. Las que disminuyen la cantidad de créditos son Educación Secundaria en Inglés y Cuidado y Desarrollo del Niño. Aunque no se ve un patrón fijo en el interior de estas concentraciones en Educación, sí se observa que el número de créditos requeridos para algunas carreras, especialmente las más estereotipadas como femeninas, es alto si se compara con otras concentraciones del Recinto.

Un cambio interesante se registra en el Catálogo 1990 a 1993, ya que aparecen cursos en el componente de Fundamentos de la Educación tales como *Psicología de la lectura, Educación para la paz, Escuela y disciplina, Historia de la educación en Puerto Rico, Fundamentos legales de la educación, Pensamiento crítico y educación, Sida: educación y prevención, Análisis transaccional-juegos y guiones*. Algunos de éstos se inscriben en la tendencia a responder a necesidades inmediatas que el discurso público predominante reclama que se atiendan desde la educación.

En el Catálogo de los años 1994-97 el nombre del Colegio de Educación aparece como Facultad de Educación. Otra vez hay alteraciones en el creditaje en algunas concentraciones. Sin embargo, llama la atención el cambio que se observa por primera vez en la concentración de Economía Doméstica cuyo nombre

se registra como Ecología Familiar. Amerita mencionarse que esta modificación responde a las tendencias de cambios en esta profesión en Estados Unidos que se convierten en requisitos para la acreditación por la *American Association of Family and Consumer Sciences* (AAFCS) y la *American Home Economics Association* (AHEA). En ambos escenarios, Estados Unidos y Puerto Rico, se recoge la tradición histórica de esta carrera hacia su acercamiento al saber científico, lo que ha cumplido la función de legitimar la profesión.

En el catálogo de 1994-1997 los aspectos básicos de las concentraciones en educación se mantienen. No obstante, aparece por primera vez el curso *Implicaciones educativas para el estudio de la mujer* dirigido a analizar el impacto del estudio de la mujer en la educación, a modelar las destrezas de aprendizaje cooperativo y a estudiar los modelos epistemológicos y axiológicos propios del campo de estudio conocido como estudios de la mujer.

El Catálogo de los años 1998 y 1999 no resultó posible obtenerlo. En los siguientes catálogos (2000-02 y 2003-06) no se encontraron cambios significativos en los ofrecimientos de los cursos

#### Cursos medulares de educación

Finalmente se analizaron las descripciones de los cursos generales del componente profesional requeridos para todas las concentraciones de educación, estos son: *Crecimiento y desarrollo Humano I – II*, *Fundamentos sociales de la educación* y *Fundamentos filosóficos de la educación*. Estas descripciones se buscaron en los catálogos disponibles desde 1985 hasta 2006. De la misma

manera que los anteriores, se buscó registrar los cambios habidos en las descripciones de los cursos mencionados.

La descripción del curso *Crecimiento y desarrollo humano I* señala que en él los futuros maestros adquirirán conocimientos sobre el crecimiento y desarrollo de los niños y la naturaleza y alcances de la psicología en el proceso educativo. En la del curso de continuación, *Crecimiento y desarrollo humano II* se afirma que los estudiantes aprenderán los principios psicológicos que explican el proceso de enseñanza – aprendizaje. Finalmente, en el curso de *Fundamentos sociales de la educación* se busca que los estudiantes analicen los principios fundamentales de las ciencias sociales y su relación con la educación. Se indica, además, que el propósito del curso de *Fundamentos filosóficos de la educación* consiste en familiarizar a los estudiantes con las corrientes filosóficas y sus relaciones con la educación. En los catálogos examinados esto es, desde el 1985, se mantienen las mismas descripciones de los cursos generales para todas las concentraciones de bachillerato de escuela elemental y secundaria en educación.

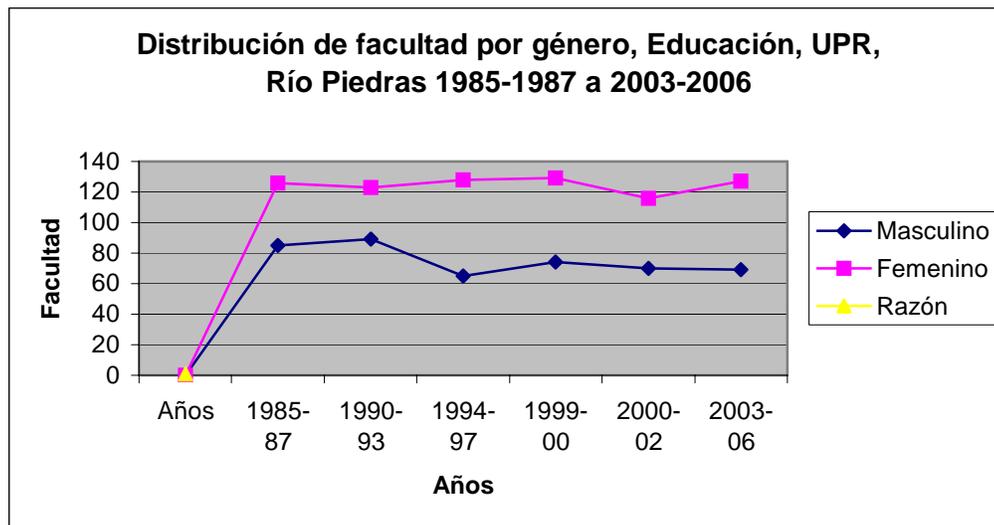
### Composición por género de la facultad<sup>3</sup>

En cuanto a la composición por género de la Facultad de Educación la siguiente gráfica muestra la tendencia en el período examinado.

---

<sup>3</sup> Los datos de la composición por género se obtuvieron de los catálogos institucionales.

Gráfica 1



Como se ha señalado en múltiples estudios (Apple, 1988, Martínez Miranda, 2003, Yannoulas, 1992, San Román, 2001), la carrera magisterial atrae principalmente a las mujeres. Esta es la realidad de las concentraciones de Bachillerato en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. En el transcurso de los 20 años para los cuales se examinaron los postulados generales de la institución, los propósitos, la estructura de la carrera y algunos cursos medulares, no se observaron cambios de envergadura, según se plasma en los catálogos de la UPRRP para esos años. La participación mayoritaria de mujeres tanto en el nivel de docentes como de estudiantes, no ha supuesto modificaciones curriculares que den cuenta de los cambios en los actores sociales que constituyen ese nuevo escenario universitario. Se destaca, sin embargo, la integración de cursos electivos que propenden a la discusión directa e indirecta de las relaciones de género. Este es el caso del curso

*Educación para la paz* y, especialmente, del curso *Implicaciones educativas para el estudio de la mujer*. Tanto las discusiones de contenidos específicos de los cursos que podrían estar disponibles en el prontuario institucional como las prácticas en la cotidianidad del salón de clase en la que múltiples actores se interrelacionan podrían ser vías de indagación para examinar dimensiones más profundas del currículo.

## **Ingeniería en la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez**

### Contexto institucional de ingeniería

El Colegio, como inicialmente se llamó este Recinto, se fundó en 1911 como un *Land Grant Institution*. Inicialmente se dedicó a la enseñanza e investigación en el área de agricultura. Ya para 1912 adquiere el nombre de Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas de Mayagüez. En 1942, como parte de la reforma del sistema universitario, hubo una reorganización y se crearon tres colegios: Agricultura, Ingeniería y Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Más adelante se creó la División de Estudios Generales y, hacia el 1957, se construyó el Centro Nuclear de Puerto Rico en las facilidades de este *campus*. En la segunda parte del Siglo XX, el crecimiento del Colegio implicó la integración de las concentraciones de Física, Matemáticas, Enfermería, Ciencias Marinas, entre otras.

En el Catálogo de 1983-85 se alude al recinto como Universidad de Puerto Rico en Mayagüez, lo que marca un cambio en el nombre de la institución. En el mismo se incluyen cuatro Colegios: Ciencias Agrícolas, Artes y Ciencias, Administración de Empresas, e Ingeniería. También se mencionan como

organismos académicos importantes de la institución, la División de Extensión y Servicios Comunitarios, el Departamento de Ciencia Militar y el Departamento de Estudios Aeroespaciales. Los cuatro colegios antes mencionados están divididos en programas o concentraciones. Ciencias Agrícolas en ese momento contaba con once, Artes y Ciencias con trece, Administración Comercial con nueve e Ingeniería contaba con seis concentraciones. Cabe mencionar que, a pesar de que la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez conserva sus ofertas iniciales dirigidas a la ingeniería, la agricultura y la agrimensura, carreras tipificadas como masculinas, ha expandido sustancialmente sus ofertas curriculares en las últimas décadas del siglo XX. Parte de esa expansión ha llevado a la creación de programas que tienden a centrarse más en las mujeres, lo que, unido al incremento en la participación proporcional de mujeres en carreras típicamente masculinas, podría explicar la participación mayoritaria de las mujeres en ese recinto que se distinguió por muchos años por tener una mayor participación numérica de hombres

En el primer catálogo examinado (1983-1985) se plantea que las metas y objetivos del Recinto de Mayagüez están contenidas en la Ley de la Universidad<sup>4</sup>, a saber, enseñar áreas de conocimiento relacionadas con la agricultura y las artes mecánicas con el propósito de fomentar la educación práctica y liberal de los sectores dedicados a la industria.

En el segundo catálogo objeto de estudio (1986-1989) se registran muy pocos cambios en la oferta académica. El Colegio de Ciencias Agrícolas parece unir algunos programas: el de Artes Liberales integra al Departamento de Biología

---

<sup>4</sup> Se hace referencia a la Ley 1 de 1966, conocida como Ley de la Universidad de Puerto Rico.

algunas concentraciones que aparecían como independientes en el catálogo anterior; el Colegio de Administración Comercial se mantiene intacto, y el Colegio de Ingeniería cambia el nombre del departamento de Ingeniería Mecánica-Nuclear a Departamento de Ingeniería Mecánica. Asimismo, los enunciados del propósito, las metas, los objetivos y las áreas de énfasis se mantienen idénticos a los que aparecen en el catálogo anterior. En este mismo catálogo, tanto Ingeniería Eléctrica como Ingeniería de Computadoras aparecen como programas de estudio diferenciados aunque forman parte del Departamento de Ingeniería Eléctrica.

En el Catálogo 1994-95 aparece por primera vez el vocabulario más utilizado en los últimos años para referirse a la misión, las metas y los objetivos. Con respecto a estos enunciados, vale destacar que se pone énfasis en la preparación profesional en las áreas de Administración de Empresas, Agricultura, Ciencias Sociales y Naturales, Humanidades, e Ingeniería. Igualmente, se puntualiza en la preparación profesional y la formación humanística, lo que se vincula con el desarrollo de valores y actitudes propios de una sociedad democrática. En cuanto a los veinte (20) objetivos que se plasman en el catálogo, resaltan los vínculo de la enseñanza, la investigación y el servicio, la educación continua, el sistema de evaluación, el énfasis en la formación general, el desarrollo del pensamiento crítico, la conservación de los recursos naturales, económicos y físicos, el desarrollo intelectual, social y espiritual. Asimismo, se incluyen enunciados de objetivos dirigidos a las contribuciones de los no docentes, así como los sistemas de evaluación profesoral para la obtención de los rangos que otorga la

institución, esto es, los rangos de catedrático auxiliar, asociado y catedrático. En este mismo catálogo aparece el Departamento de Extensión y Servicios Comunitarios como una nueva nomenclatura para designar la prestación de servicios de educación continua, unidad en la que se ubica desde el primer catálogo examinado la preparación magisterial hacia la consecución de certificaciones en la enseñanza de diversas disciplinas. Esta nomenclatura desaparece de los próximos catálogos. En este Catálogo aparecen publicadas por primera vez las políticas institucionales, entre las que destaca la Política de Hostigamiento Sexual, que se ampara en la Carta Circular 88-07 de la presidencia y la Certificación 93-94-303 de la Junta Administrativa. En este caso, como en otros casos de enunciación de políticas, se está respondiendo a mandatos de ley del gobierno de Puerto Rico y del gobierno de Estados Unidos para que las instituciones educativas establezcan dichas políticas. Específicamente, como se señaló anteriormente, se trata de una ley local (Ley 17 de abril de 1988 o Ley de Hostigamiento Sexual en el Empleo). Los catálogos de los años 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99 y 1999-01 son similares a los catálogos de los años previos, especialmente en lo que se refiere a los enunciados de la misión, las metas y los objetivos.

Ya en el catálogo del Recinto de 1999-01 el Departamento de Ingeniería Agrícola del Colegio de Ciencias Agrícolas cambia el nombre a Departamento de Ingeniería Agrícola y Biosistemas. En el mismo catálogo, aparecen unidas con ese nombre la Ingeniería Eléctrica y la de Computadoras bajo un departamento. En el

Catálogo de los años 2001-02 se mantiene con el mismo lenguaje, sin embargo, se elimina uno de los 20 objetivos, específicamente el que está relacionado con los métodos pedagógicos actualizados y la alta eficiencia en la enseñanza. En este mismo catálogo aparece por primera vez el bachillerato en Ciencias en Biotecnología, bajo el Colegio de Artes y Ciencias. Este se mantiene en el mismo lugar, sin constituir un Departamento hasta el último catálogo que cubre esta investigación (2004-05). Otro cambio que resulta interesante se registra en el Colegio de Administración Comercial, ya que la concentración Secretarial desaparece y da paso a la concentración de Administración de Oficina, nomenclatura que se mantiene hasta el último catálogo examinado.

#### Programas de ingeniería

En cuanto a las concentraciones de ingeniería según aparecen en los catálogos, se plantea que el propósito de estas carreras es proveer una base educativa firme sobre la cual los graduados de ingeniería puedan construir competencias sociales y profesionales, y convertirse en hombres y mujeres de alto valor en la sociedad moderna. Se señala que los énfasis curriculares estarán dirigidos al dominio integrado de las ciencias básicas y de la ingeniería por medio de cursos integrados de matemáticas, física, química, ingeniería mecánica y de materiales, mecánica de fluidos, electricidad, y termodinámica, con el propósito de tener una base científica para la solución de problemas además de los conocimientos básicos sobre los que se cimienta el área de especialidad en la práctica de la ingeniería. El pensamiento lógico, la capacidad de evaluar y de

discriminar, unido a la originalidad y la autosuficiencia constituyen valores que enuncian las aspiraciones formativas de esta carrera. También se indica que se aspira a que los estudiantes tengan un entendimiento comprensivo de los deseos, las aspiraciones, las convicciones y los comportamientos humanos en circunstancias variadas. Este último énfasis se justifica sobre la base de la necesidad de que los egresados de ingeniería posean, además, un conocimiento práctico en su concentración, una educación apropiada y el conocimiento que enriquece la totalidad de la vida personal.

Es claro el interés institucional en proveer un acercamiento teórico para la solución de problemas en ingeniería. El énfasis en el proceso de aprendizaje se dirige al desarrollo del pensamiento lógico. Otra área de énfasis es la perspectiva humanista que se viabiliza en los cursos de las humanidades, las ciencias sociales, la historia y la literatura, entre otros.

El Departamento de Ingeniería General es responsable de la orientación académica, del reclutamiento y de los ofrecimientos académicos de los primeros tres años de estudio. Luego el(a) estudiante completa el grado con los cursos especializados del departamento de ingeniería que le interesa. Los ofrecimientos de los años académicos 1983-84 al 1984-85 que recoge este Catálogo son: el Grado Asociado en Ciencias en Ingeniería en las áreas de Diseño y Construcción de Edificios, de Potencia Eléctrica, y de Tecnología Electrónica, Mecánica y Diseño. En el nivel de bachillerato el grado que se confiere es *Bachelor of Science in Engineering*. Los departamentos de las concentraciones en ingeniería son,

Ingeniería Química (168 crs.), Ingeniería Civil (169 crs.), Ingeniería en Computadoras (168 crs.), Ingeniería Eléctrica (173 crs.), Ingeniería Industrial (168 crs.) e Ingeniería Mecánica-nuclear (166 crs.). En las áreas de concentración los cursos requeridos en los bachilleratos de ingeniería son técnicos y especializados. Desde el inicio se registra la *Society of Women Engineer* como parte de las organizaciones estudiantiles.

En el siguiente catálogo (1986-89) los ofrecimientos académicos incluyen Ingeniería de Computadoras. Sin embargo, en las concentraciones no se registran cambios significativos. Destaca, no obstante, el interés institucional en desarrollar oportunidades de trabajo en industrias de diferentes partes del mundo.

Es necesario destacar que se registran cambios en los nombres y la organización de los cursos. Por ejemplo, el curso de ingeniería básica desaparece y da paso a los cursos de gráficas en computadoras y ciencias de materiales. Además, varias de las concentraciones añaden creditaje a excepción de Ingeniería Eléctrica.

En el Catálogo de los años académicos 1990-92 las metas y objetivos se mantienen iguales. Para efectos de la descripción del programa general de ingeniería se nota un énfasis en la descripción de la facultad como diversa e interdisciplinaria lo que supone que se empiezan a integrar las tendencias curriculares que van tomando auge desde esa década. En este Catálogo aparece por primera vez la Asociación de Fémimas de Ingeniería Mecánica como una de las organizaciones estudiantiles de la Facultad de Ingeniería. El esfuerzo institucional

por reclutar mujeres en esa concentración de ingeniería se plasma de esta manera. El Catálogo de los años académicos 1992-93 es el primero en el que indica que las concentraciones están acreditadas por el *Board for Engineering and Technology* (ABET).

En los catálogos de los años académicos 1994-95 hasta el último catálogo que cubre esta investigación solo se registra la creación de algunos cursos (*Teoría y gerencia de sistemas* – 1994-95 y *Métodos numéricos* y 1996-97). Ya en el catálogo del 2002-03 se ve un cambio mayor debido a que por primera vez se encuentran la visión, la misión y los objetivos de cada concentración, así como el perfil del egresado. Esto último responde a las exigencias de la acreditación por el *Board for Engineering and Technology* (ABET). Además, entre las asociaciones de estudiantes de ingeniería la única que ha estado presente en todos los años es la *Society of Women Engineers*, ya que la Asociación de Fémimas de Ingeniería Mecánica desaparece en el Catálogo de 1997-98.

#### Cursos medulares de ingeniería

Las descripciones de tres de los cursos medulares que toman todos los estudiantes de ingeniería se analizaron en esta parte de la investigación. Se puso énfasis en los cursos que fueran requisito para todas las concentraciones de ingeniería, estos son: *Ingeniería gráfica I*, *Química general I-II* y *Principios de economía*. En este análisis se puso especial atención en los cambios que pudieran suscitarse en la descripción de los cursos a través de los veinte años.

La descripción del curso de *Ingeniería gráfica I* señala que en él se aprenderán los principios del lenguaje gráfico, la definición y solución de problemas espaciales, así como los símbolos y estándares de la geometría aplicada a la ingeniería. En el año 1992-93 se añade a la descripción del curso el uso de las computadoras. El segundo curso medular es *Química general I- II*. En él se estudian los principios fundamentales de las ciencias de la química tales como la descripción de la química, los elementos importantes y la solución de problemas. En el año 2001-02 se divide la descripción de estos dos cursos en *Química general I* y *Química general II*. El curso de *Química general I* consiste en el estudio de los principios básicos de la química, incluyendo temas como los siguientes: la estructura atómica, la propiedad de los elementos, las reacciones de la química, entre otras. El curso *Química general II* se describe como el estudio de los principios básicos de la química incluyendo temas como la solución de problemas, los ácidos y las bases, entre otros. El último curso, *Principios de la economía I*, se describe como el estudio de las ciencias, los métodos, la naturaleza, los problemas básicos y los estándares de los sistemas económicos, entre otros. El único cambio que se registra en la descripción de este curso aparece en el Catálogo del año 2001-02 y consiste en la inclusión de *Introducción a microeconomía*. Este curso pone énfasis en el suministro y la demanda, el costo de los productos y la diferencia de producción entre las estructuras de los mercados. En este sentido, se ve una tendencia hacia aspectos más prácticos de la disciplina. Sin embargo, la integración de cursos, perspectivas y enfoques que den cuenta de los cambios

habidos en la composición de género de la matrícula universitaria, no se presenta en los cursos medulares. Es sabida la dificultad que existe para integrar asuntos relacionados con género en carreras en las que las ciencias y las matemáticas cumplen un papel central. Los esfuerzos hacia esa integración se han dirigido, más bien, hacia aspectos de participación, de clima institucional y de discusión de la relación entre género y ciencia desde perspectivas sociológicas. En ocasiones, estos últimos se enmarcan en las corrientes académicas de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), que tiene en su interior varios debates en los que irrumpe la categoría género (González García, 1999). Es nuestra contención que aún estos esfuerzos son limitados, sobre todo si se considera el impacto del saber científico en el desarrollo del saber social y, a la vez, como forma de saber social.

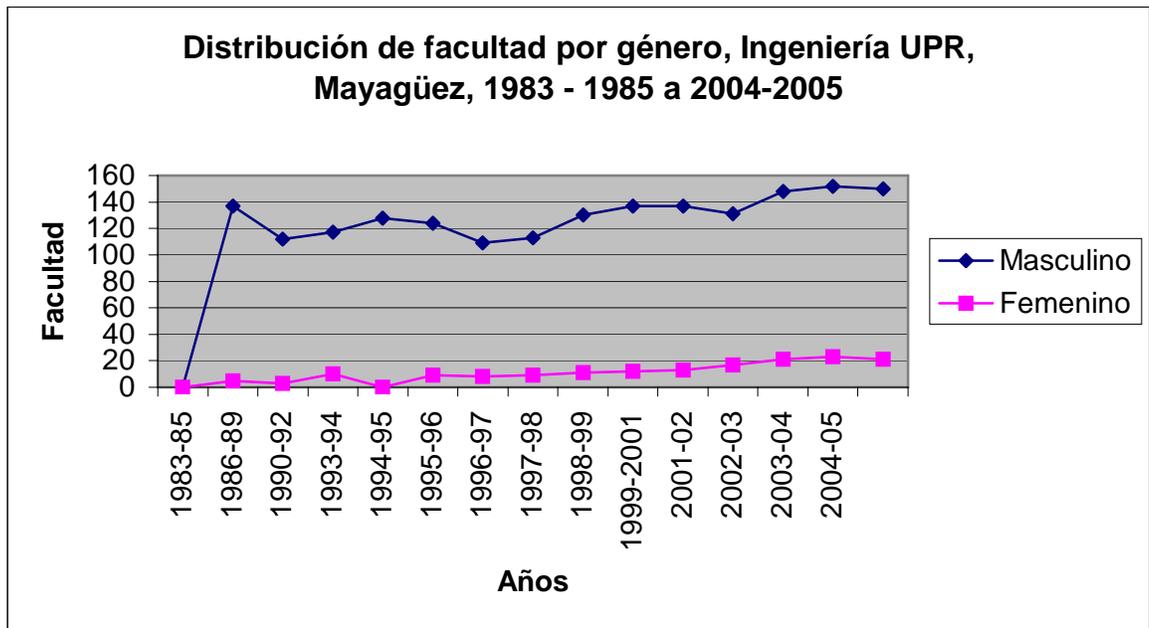
#### Composición por género de la facultad

Tal como se ha indicado anteriormente, un renglón que amerita destacarse es el relacionado con la composición por género de la facultad. A esos efectos presentamos la gráfica que representa la composición por género de la facultad desde el 1983 hasta el 2004.

En esta gráfica se puede observar claramente una mayor participación de hombres como facultad de ingeniería. Cabe mencionar que en cuanto a la matrícula se refiere la situación cambia en diferentes países del mundo. Aunque la tendencia es tener más hombres que mujeres en ingeniería, en el caso de Kuwait

para 1995 un 51.6% de la matrícula en ingeniería estaba constituida por mujeres (Jacobs, 1996).

Gráfica 2



El Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico se funda y se mantiene como orientado a carreras típicamente masculinas, es decir, ingeniería, agricultura, tecnologías. Sin embargo, en el transcurso de los años se amplía la oferta académica para incluir carreras o preparaciones académicas relacionadas con las profesiones típicamente femeninas. Esto puede explicar el hecho de que ya en los inicios de la década del 90, por primera vez, la matrícula de esta institución haya estado compuesta mayoritariamente por mujeres. Vale señalar que aunque en las carreras de ingeniería la matrícula es mayoritariamente masculina, sí ha habido un aumento en la participación de mujeres en dichas carreras, aún de forma más significativa que en Estados Unidos (Bartolomei

Suárez, Cesan Vázquez, Irizarry, y Toledo Feria, 2004). En el artículo escrito por Bartolomei Suárez y otras profesoras del Recinto de Mayagüez de la UPR, se señala que la matrícula de mujeres en ingeniería en ese recinto era de 35%, mientras que en Estados Unidos era de 18%. Mencionan también las cifras de egresadas al señalar que el 40% de los grados conferidos en ingeniería en el RUM en el año 2000 estaba compuesta por mujeres, mientras que en Estados Unidos el por ciento era de 20.8. Esto contrasta grandemente con el por ciento de mujeres como facultad de ingeniería donde solo el 14% de las posiciones permanentes estaba ocupada por mujeres, lo que, según las autoras, es mucho menor que el promedio en Estados Unidos.

Existen pocos cambios en la orientación general o áreas de énfasis del Recinto. Los cambios en el lenguaje iniciados en la década del 90 en cuanto al uso de nueva nomenclatura para designar la labor institucional, es decir, la misión, las metas y los objetivos, pueden verse como dirigidos a democratizar la universidad y a ampliar la experiencia universitaria hacia la formación integral humanística, a la par que la formación profesional. Vale destacar que, aunque con un lenguaje distinto, muchos de estos elementos estaban contenidos en los enunciados filosóficos que aparecen en los catálogos previos. Resulta interesante que, de los 20 objetivos que se presentan en el catálogo de 1994-95, esto es, cuando se comienza a hablar de la misión, las metas y los objetivos del Recinto, uno de los que podría estar más relacionado con aspectos de género, el de las metodologías pedagógicas, desaparece de los enunciados filosóficos.

En este Recinto se integra la preparación magisterial como parte de la oferta académica, aunque ésta se incluye como apéndice de la razón de ser del Recinto, ya que está bajo los programas de educación continua, cuya misión principal se relaciona con la educación de adultos.

Asimismo, se ve un cambio en el lenguaje de carreras específicas dirigidas a adecuarse por un lado, a las tendencias académicas y, por otro lado, a legitimar la preparación profesional en el nivel universitario. Este es el caso del cambio de Secretarial a Administración de Oficina.

La facultad de ingeniería se mantiene abrumadoramente masculina. Hay un aumento en el número de miembros de facultad y una leve disminución de la brecha entre hombres y mujeres como profesores. Es interesante que el modelaje de mujeres en diferentes carreras ha sido un factor importante en la inclinación de las estudiantes hacia dichas carreras. En el caso de ingeniería en el Recinto de Mayagüez de la UPR, no se ve un aumento significativo si se compara con Estados Unidos como informan Bartolomei et al (2004). Parece ser que el modelaje no es lo que está ejerciendo influencia para la toma de decisiones por parte de las estudiantes. Esto podría significar que la decisión de carreras de estudio por parte de las mujeres ya está tomada antes de ingresar a la universidad.

## **Enfermería en la Universidad Central de Bayamón**

### Contexto institucional de enfermería

Desde una tradición religiosa de denominación católica, específicamente de la orden dominica, la Universidad Central de Bayamón (UCB) se fundó en el 1961.

Inicialmente fungió como un colegio regional de la Universidad Católica de Ponce, pero ya en el año 1970 se independiza de esta institución. Ese mismo año expandió sus facilidades y servicios académicos y amplió la oferta de los grados asociados a bachilleratos.

El primer catálogo examinado para esta investigación es el de 1984-86. En este se plasma la filosofía, la misión y las metas de la institución caracterizada por, tal como se plantea, ser una institución de "educación superior, católica, independiente, autónoma, sin fines de lucro, coeducacional y de artes liberales" (p. 15). La inclinación hacia la educación para el trabajo, la comunicación y el liderazgo se hace evidente desde el enunciado de filosofía y misión de la Institución. Asimismo, en las nueve metas incluidas se plasma un énfasis en el pensamiento crítico y lógico; en el desarrollo de destrezas y conocimientos relacionados con la educación general y con las concentraciones de estudio; en el desarrollo de valores vinculados al respeto, la tolerancia, la libertad y la justicia social; en el desarrollo ético, estético y religioso; y en el contexto puertorriqueño, latinoamericano y occidental. En la tradición religiosa de denominación católica que ha dominado el escenario educativo durante siglos, la UCB se declara seguidora de la tradición escolástica representada por el tomismo o la filosofía educativa de Santo Tomás de Aquino, figura central de la segunda mitad de la Edad Media. En el mismo catálogo se señala que el currículo se fundamenta en una tradición humanístico cristiana que se articula en los siguientes campos de saber: humanidades,

educación, ciencias naturales y administración comercial, los que a su vez constituyen los departamentos académicos en los que se organiza la Universidad.

En cuanto a la oferta académica que se registra en el mismo año, en el área de humanidades se ofrecen Grados Asociados en Estudios Generales, Español, Estudios Religiosos, Filosofía, Inglés, Psicología, Sociología y Trabajo Social. Los bachilleratos se ofrecen en las mismas disciplinas, a excepción del de Estudios Generales. También se ofrece un bachillerato en Ciencias Políticas. En cuanto al Departamento de Educación, en el que están agrupadas todas las concentraciones, se ofrece un grado asociado en Tecnología Educativa y bachilleratos en Educación Elemental y en Educación Secundaria. El Departamento de Ciencias, departamento que será objeto de análisis en esta investigación, ofrece grados asociados en Computadoras, Biología y Química y bachilleratos en Biología, Ciencias General, Enfermería y Química. También ofrece un certificado en Ciencias Pre médicas. Finalmente, el Departamento de Administración Comercial ofrece grados asociados en Administración Comercial y en Ciencias Secretariales y cinco bachilleratos en Ciencias Secretariales, Contabilidad, Administración Comercial General, Gerencia y Mercadeo.

El Catálogo de 1986-89 no refleja cambios en los enunciados de la filosofía, la misión y las metas. Los cambios en las ofertas académicas de los departamentos son mínimos. En algunos desaparecen concentraciones en las Artes Liberales y comienzan a ofrecerse concentraciones en áreas relacionadas con tecnología y computación. Se plasma claramente la tendencia de cambiar

nombres de cursos o de programas de manera que puntualicen en la tecnología y que resulte más atractivo para insertarse en el mundo del trabajo remunerado. Ejemplos de esto son la creación de una concentración en Tecnología Educativa que aparece en el Catálogo de 1986-89. Otra concentración que se crea como respuesta al mercado de empleo es la de Comunicación en 1989-91.

El próximo Catálogo (1989-91) no refleja cambios sustanciales. En cuanto al currículo se plantea que la revisión curricular anunciada en el catálogo previo se había completado. Por su parte, los departamentos tienen los siguientes cambios: Humanidades, añade un bachillerato en Comunicación (periodismo) y un bachillerato en Gobierno y Administración Pública; Educación añade a Educación Elemental las concentraciones de Educación Física y Educación Pre escolar; el Departamento de Ciencias elimina los grados asociados en Biología y en Química mientras que Administración Comercial cambia el nombre del departamento y de la concentración a Administración de Empresas.

De manera interesante, en el Catálogo (1992-95) se registran cambios en la oferta académica ya que se añaden concentraciones en los Departamentos de Ciencias Naturales (bachilleratos en Salud y Seguridad Industrial y en Ciencias Ambientales) y de Administración de Empresas (Bachillerato en Recursos Humanos). El Catálogo de 1995-98 no contiene cambios, mientras que el de 1998-00, no estuvo disponible.

El Catálogo de 2000-03 refleja cambios sustanciales en la filosofía, la misión y las metas. Se pone énfasis en las tres dimensiones del quehacer universitario, es

decir, la investigación, la docencia y el servicio, lenguaje que no se había utilizado de manera articulada en los catálogos anteriores. Otro cambio importante es que se intensifica el énfasis en el aspecto religioso. Resulta contundente el hecho de que seis de los ocho párrafos que recogen el enunciado de la filosofía y la misión hacen referencia a la fe religiosa en la misma tradición tomista que estaba contenida en el primer catálogo examinado. En cuanto a las metas enunciadas, el concepto de *regiones* del saber da paso a *campos* de saber, la palabra libertad es sustituida por la palabra *dignidad*, como se puede ver a continuación en el quinto enunciado de metas "Reconocerá el valor de la *dignidad* personal y social y actuará responsablemente, con respeto y tolerancia a la *dignidad* ajena, y con un profundo sentido de justicia social" (p. 17). Asimismo, se enmarca el uso del conocimiento para el bien común en el contexto del "vivo sentido de la solidaridad" (p. 17), lenguaje que no se había utilizado previamente en este contexto. Se mantienen los mismos departamentos académicos con cambios dirigidos a dividir el conocimiento, responder al lenguaje del mercado de trabajo y actualizar la preparación profesional a tono con las funciones cambiantes del mundo del trabajo. Aquí vale destacar que el Departamento de Ciencias Naturales incluye un grado asociado en Enfermería, el de Educación cambia el nombre del grado asociado y del bachillerato de Tecnología Educativa a Tecnología Educativa y Corporativa, un reflejo adicional del vínculo entre tecnología, mercado de empleo y educación. En la misma línea, el Departamento de Administración de Empresas de

Ciencias Secretariales se convierte en Administración de Sistemas de Oficina, tanto en el nivel de grado asociado como en el de bachillerato.

El último catálogo considerado (2004-07) también refleja cambios sustanciales en los enunciados filosóficos de la Institución. Se extiende el enunciado filosófico aunque, en esta ocasión, se establece que este enunciado contiene los lineamientos sobre filosofía educativa de la UCB. Este enunciado, además, incorpora elementos históricos en tanto hace hincapié en el momento particular en el que se inscribe, esto es, inicios del siglo XXI. El discurso está claramente enunciado desde la voz del Consejo de Fundadores quienes hacen un llamado a los componentes de la comunidad universitaria a unírseles en la reflexión que haga posible la visión de la Institución. Se pone nuevamente énfasis en el aspecto religioso, católico, dominico, o sea, en la tradición tomista, asunto que se enmarca en el propósito de la Institución hacia la *formación del carácter*, lenguaje que hace resonar las prácticas de control y disciplina que permea las instituciones educativas y que salpica las políticas educativas de tono conservador que han prevalecido en los discursos de reforma educativa de fin de siglo. En ese mismo catálogo aparece por primera vez el enunciado de filosofía separado de la misión y se añade un enunciado de visión como parte de sus lineamientos conceptuales. En cuanto a la misión, se pone énfasis en el aspecto académico en su diálogo con los asuntos teológicos. El enunciado de visión se enmarca en la idea de la universidad para el trabajo, para promover el sentido de responsabilidad social y los valores éticos y estéticos. No hay cambios en las metas al compararlas

con las del catálogo anterior. En cuanto a los programas académicos, el Departamento de Ciencias Naturales añade el bachillerato en Ciencias de Cómputos con concentración en Redes y Administración de Empresas establece el grado asociado en Contabilidad Computadorizada y un bachillerato en Seguridad y Protección Gerencial. Se sigue, de esta manera, una vía de especialización y respuesta a las demandas inminentes del mercado laboral.

#### Programa de enfermería

El bachillerato en Enfermería aparece por primera vez en el catálogo de 1982-84 de esta institución universitaria. Los diez objetivos del Programa de Enfermería contenidos en él giran en torno a la aplicación de las teorías en enfermería que surgen a partir del trabajo de Florence Nightingale. Asimismo, se inscriben en principios humanos, cristianos y científicos con un sentido de responsabilidad ética especialmente en lo que concierne a debates controvertibles y problemas de naturaleza ética y moral.

La descripción del programa de enfermería en los catálogos 1982-84 y 1984-86 se mantiene igual. El currículo está dividido en cursos de educación general, requisitos de ciencias y requisitos de concentración para un total de 130 créditos. Algunos de los cursos hacen alusión específica a la familia, la comunidad, la madre, el infante, el niño y las personas de edad avanzada, como sectores que ameritan especial atención desde el campo de la Enfermería, carrera tipificada como femenina.

Ya en el Catálogo de 1986-89 se presentan unos requisitos específicos para el Programa de Bachillerato en Enfermería. Los requisitos de concentración aumentan de 40 a 63 créditos y se añaden secciones de verano para cubrir ese aumento. En este catálogo aparecen cursos nuevos que atienden aspectos prácticos de la profesión ya que ponen énfasis en la aplicación de diversos contenidos a la enfermería. De esta manera el programa se inscribe en una tendencia curricular en boga. Otros cambios en los requisitos de ciencias evidencian la incorporación de un lenguaje específico y guiado a lo práctico. En este catálogo el curso de filosofía cambia por un curso en teología. Por otro lado, el vocabulario que se utiliza para demarcar los objetivos del Programa de Enfermería cambia. Curiosamente, en los catálogos previos se habla del ser humano, mientras que este catálogo restringe el término a "el hombre". Otro lenguaje que se destaca en los objetivos son: juicio crítico, necesidades del individuo, la familia y la comunidad en las dimensiones biológicas, sociales y espirituales del paciente.

En el Catálogo de 1989-91 no aparecen los requisitos específicos del Programa de Bachillerato de Enfermería que aparecieron en el catálogo anterior. Los cursos de concentración bajaron de 63 a 60 créditos aunque el grado se confiere con la misma cantidad de créditos al catálogo anterior, 141 créditos. Otros cambios reflejan las prioridades ya que algunos cursos aumentan el número de créditos mientras que otros los disminuyen.

En el Catálogo de 1992-95 no hubo cambios significativos. Se elimina el tema de la sensibilidad ante las necesidades humanas como parte de los objetivos del Programa y se añade el desarrollo de liderazgo y administración. En este sentido el componente de compromiso social se enmarca desde el punto de vista gerencial y se deja de lado el punto de vista ético.

El Catálogo de 1999-00 no se publicó, mientras que en el próximo (2000-03) se establecen los objetivos del Programa de Enfermería por nivel, esto es, grado asociado y bachillerato en ciencias. El último catálogo (2004-07) añade un certificado profesional en Enfermería Gerontológica. A su vez se elimina un seminario de nivel avanzado, lo que sugiere una preparación académica más básica de los estudiantes. Sigue habiendo un énfasis en la especialización, la tecnologización y la respuesta a las demandas del mundo laboral. La especialización, el uso de lenguajes cónsonos con los requerimientos de agencias que otorgan acreditación, el movimiento pendular entre lo básico y lo aplicado, que también se refleja en las respuestas a la necesidad de fortalecer el currículo de enfermería, van caracterizando esta institución, según se desprende de los catálogos examinados.

#### Cursos medulares de enfermería

En esta sección se examinarán brevemente las descripciones de los cursos medulares: *Biología*, *Microbiología* y *Química*. Desde el primer catálogo que se cotejó (1982-84) se incluyen descripciones generales de estas disciplinas que son

medulares para la enfermería. A medida que se avanza en los catálogos siguientes, se continúa la tendencia, presente en ciertas corrientes curriculares, de estudiar esas disciplinas en su aplicación a la enfermería. Por ejemplo, el curso de química se describe en el catálogo 1982-84 como una introducción a conceptos primordiales de la química incluyendo los de estructuras atómicas y moleculares. Ya para el año 1986-89 cambió a Química para la Concentración de Enfermería. Este movimiento entre química aplicada y química básica se sigue observando en los catálogos subsiguientes, hasta el último catálogo (2004-07) que se describe en términos de química básica. Aún con este título, se mantiene el énfasis, en la descripción, en los aspectos prácticos de la profesión, esto es, en la aplicación a la salud. La misma situación se observa con los cursos de *Biología Humana* y *Microbiología*.

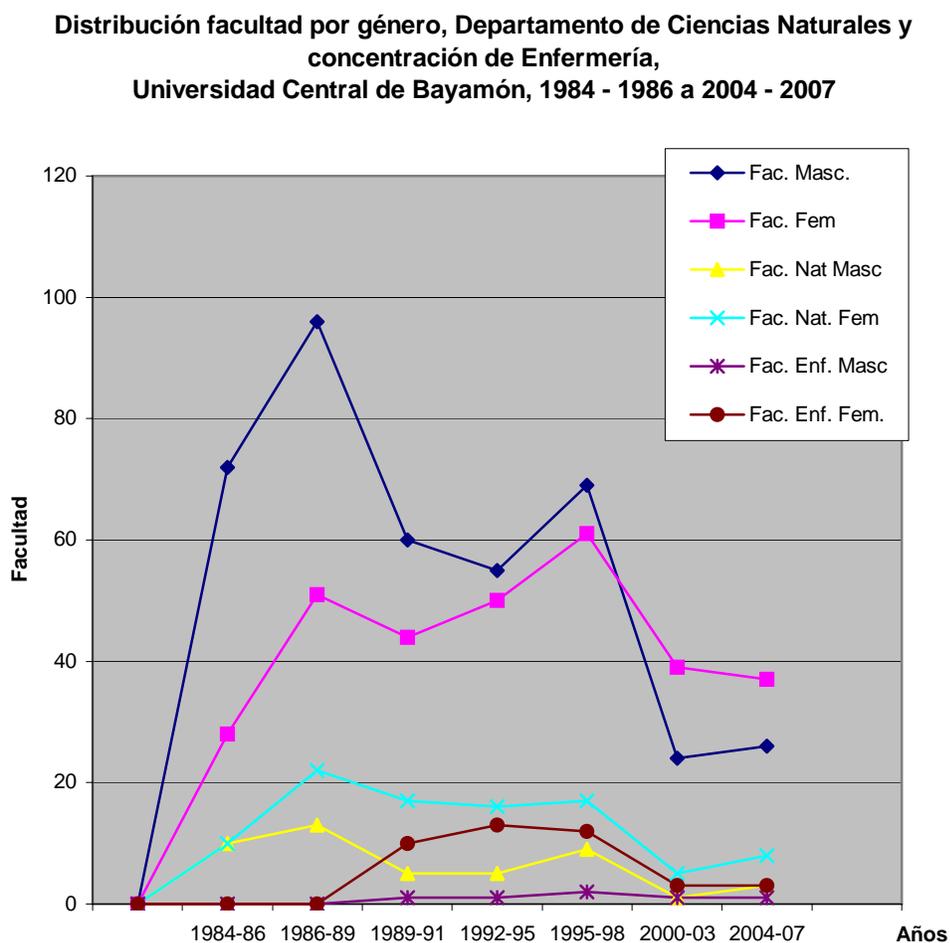
El curso de *Biología I – II* en el año 1982-84 se describe como el estudio de las estructuras y funciones de los sistemas en el organismo humano. No es hasta el año 1986-89 cuando se especifica que también incluye el estudio de la anatomía y fisiología del organismo humano, componente central de la labor de enfermería en cuanto a su aplicación práctica respecta.

El curso *Microbiología* en el año 1982-84 se describe como el estudio de los principios básicos de la microbiología. En el año 1989-91, la descripción haciendo se torna más específica sobre temas en particular a discutir en el curso. Luego de esto no se vuelve a hacer cambios.

### Composición por género de la facultad

La distribución por género de la facultad en los años considerados se presenta en la gráfica que aparece a continuación.

Gráfica 3



Para esta institución se pudieron obtener los datos del número total de docentes en la Institución, en el Departamento de Ciencias Naturales, al que está adscrito Enfermería, y de Enfermería. A pesar de que en la facultad general se ve una participación mayoritaria masculina, en los departamentos de Ciencias

Naturales y de Enfermería la participación numérica de las mujeres es mayor, en el caso de Enfermería se abre más la brecha. La cantidad de mujeres como docentes en Enfermería, que también está incluida en Ciencias Naturales, tiene el efecto de aumentar de forma mayoritaria la participación de mujeres docentes en ciencias. Esto no se observa en el caso de la UPRRP en la cual no existe el Bachillerato en Enfermería y en la que la participación de docentes en el área de ciencias se mantuvo en 70% en los años 2002-03 y 2003-04.

## **Arquitectura en la Universidad Politécnica**

### Contexto institucional de arquitectura

La Universidad Politécnica de Puerto Rico se fundó en 1966 como una institución privada sin fines de lucro para ofrecer cursos de agrimensura y cartografía. En 1974 comenzó el ofrecimiento de un bachillerato en Ciencias en Ingeniería Civil. En 1978 obtuvo la licencia del CES y la candidatura para la acreditación de la *Middle State Association*. En los inicios de la década de 1980 inició el ofrecimiento del bachillerato en Ingeniería Industrial y en 1984 obtuvo la acreditación del Consejo de Educación Superior. Ya para finales de la década del 80 comenzó a ofrecer el bachillerato en Ingeniería Eléctrica y en Ingeniería Mecánica. En los últimos años de la década del 80 la oferta da un giro interesante al integrar Administración Comercial como parte de la oferta académica. La institución fue acreditada por la *Middle States Association* en 1985.

Desde sus inicios y, tal como se refleja en los catálogos correspondientes, el propósito de la institución estuvo ligado a las ciencias, la ingeniería y la tecnología, con un marcado énfasis en la experiencia práctica vinculada a la industria.

Algunos de los enunciados o principios que sustenta la UPPR son: el derecho inalienable del ser humano al desarrollo máximo de sus potencialidades, la educación como un derecho universal, la educación como proceso que permea la vida de los seres humanos en todo momento, sin distinción de edad, y la compatibilidad entre el desarrollo profesional y tecnológico y el desarrollo humano con su concomitante responsabilidad social. Vale apuntar que el lenguaje que aparece en los catálogos institucionales examinados va a la par con el lenguaje que se ha estilado en las últimas décadas para describir el marco social macro, esto es, el mundo cambiante, el mundo real, la experiencia directa y la capacitación para la industria.

El énfasis en el componente práctico de las profesiones se evidencia en las políticas de reclutamiento de estudiantes y de facultad, así como las experiencias académicas que se propician en la Institución (vínculo con la industria, la empresa privada, el gobierno). Asimismo, se denota un énfasis en la atención a las necesidades de la población adulta por lo que se programan cursos nocturnos y sabatinos. El interés por los sectores de la población que han estado en desventaja debido a razones socioculturales, tal como lo expresan los documentos examinados, constituye, desde el inicio, uno de los pilares institucionales.

Ya para finales de la década del 90 y coincidiendo con la apertura del Programa de Arquitectura, se cambia la misión y metas para incluir un lenguaje cónsono con las corrientes del pensamiento crítico, la investigación, la contribución al desarrollo económico, el desarrollo del componente ético y el vínculo comunitario. De la misma manera, se sigue insistiendo en la necesidad de un aprendizaje "práctico" vinculado a la industria, al gobierno, al comercio y a las asociaciones profesionales. El Catálogo de 1997-00 mantiene los principios de la misión que estaban contenidos en los catálogos previos. En ellos se indica que los nueve componentes curriculares que dan estructura al currículo son: remedial, educación general, ciencia y matemática, ingeniería, computación, especialización, electivas y laboratorio. Estas áreas cambian muy poco en lo sucesivo. Los documentos revisados no incluyen las políticas institucionales a menos que éstas impliquen la aprobación de normas académicas. De esta manera, no aparece la política de hostigamiento sexual, tal como se encuentra en los catálogos del RUM. En su lugar, en el Catálogo de 1985, aparece una política general antidiscrimen.

El crecimiento de la institución la ha llevado a que, ya a mediados de la década del 2000, tenga los siguientes ofrecimientos en el nivel de bachillerato en varias ingenierías: Civil, Química, de Computadoras, Eléctrica, Mecánica, Ambiental e Industrial. También se ofrecen bachilleratos en Ciencias de Computadoras, Arquitectura, Administración Comercial, Gerencia y Cartografía.

## Programa de arquitectura

El Programa de Arquitectura, carrera que ha tenido históricamente una mayor representación masculina y en el que se notan interesantes tendencias de integración de mujeres, se inició en el 1995. Algunos aspectos que se destacan en el Catálogo de 1997-00, en lo que a arquitectura se refiere, son: el desarrollo de conocimientos en aspectos relacionados con la profesión, la base teórica, los aspectos técnicos en el contexto social y cultural (que a su vez estén dirigidos a la profesión y a la creación de conocimientos). La estructura curricular que aparece en el Catálogo de 1997 contempla un total de 183 créditos entre los que se encuentran 27 créditos en cursos generales, 93 en profesionales y 36 en electivas dirigidas. En este programa el componente de cursos profesionales es el de mayor creditaje.

En el Catálogo de 2000-03 los créditos del Programa aumentan significativamente, de 183 a 210. Se ven cambios en las codificaciones de algunos cursos, aunque las descripciones de los mismos se mantienen iguales. Además, en el Catálogo se pueden observar dos organizaciones estudiantiles relacionadas directamente con el área de arquitectura: *The American Institute of Architecture Student's Chapter* (AIAS) y la Coordinadora Latinoamericana de Estudiantes de Arquitectura (CLEA). También se registra la acreditación por parte de la *National Architectural and Accrediting Board* (NAAB). Esta organización exige que un 20% de los requisitos del grado sean en artes liberales, otro 20% en electivas abiertas y el 60% en cursos de especialidad.

En el Catálogo de 2004-05- 2007-08 el número de créditos del programa aumenta de 210 a 213. En los cursos electivos dirigidos al área se observa una diversidad entre los ofrecimientos académicos para los estudiantes. Por ejemplo, se pueden encontrar cursos como arquitectura representativa, electivas en diseño, electivas en tecnología, electivas en teoría, en estructuras y en *landscape*, y cursos relacionados con la arquitectura desde la perspectiva de las socio humanidades y de las lenguas.

#### Cursos medulares de arquitectura

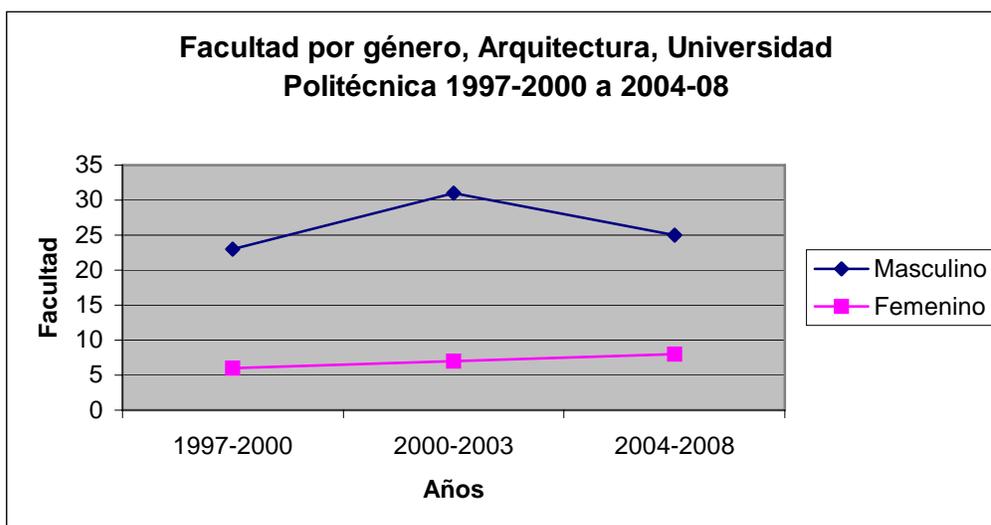
Se seleccionaron los cursos *Representación arquitectónica*, *Diseño básico* y *Fundamentos del diseño*, como cursos iniciales del bachillerato en Arquitectura. El primer curso se describe como un curso en el que se estudia el dibujo básico, la comunicación técnica y visual, y otros contenidos que se consideran básicos para el oficio y la expresión de la persona que se dedica a esta ocupación. En el curso de *Diseño básico* se presenta una introducción a los elementos, los principios y los asuntos de la articulación, la organización espacial y la secuencia del diseño. En éste se pone énfasis en la solución de problemas, los modelos analíticos y en el entendimiento de los principios de composición. Finalmente, el curso *Fundamentos del diseño* es el curso que mayor énfasis pone en aspectos culturales en tanto estudia la cultura y la política de identidad. Asimismo, examina la relación entre forma y contenido, y la responsabilidad del arquitecto con la sociedad. En la descripción de estos cursos se utiliza un lenguaje inclusivo en cuanto al género respecta.

La descripción de los cursos no sufre cambios en los catálogos examinados. Sin embargo, el curso de *Fundamentos del diseño* se convierte en un curso de un nivel más avanzado, esto es, en lugar de ser *Fundamentos del diseño I*, se convierte en *Fundamentos del diseño II*. El primer nivel pasa a ser un curso de mayor énfasis en aspectos más conceptuales del campo de la arquitectura.

#### Composición por género de la facultad

La facultad por género en arquitectura se presenta en la siguiente gráfica:

Gráfica 4



Es preciso subrayar que esta institución es relativamente joven. Sus inicios se enmarcan en una política de apertura a sectores en desventaja social y, a la vez, al mercado de empleo. Una vez más, se ve el péndulo entre la satisfacción de los intereses del mercado, plasmados en la diada práctico-teórica y, el énfasis en la

tecnología y el vínculo con la industria y el discurso humanista, que hace recordar elementos del origen occidental de la profesión. En qué medida esta carrera, según plasmada en los discursos curriculares de la Institución, se encuentra atrapada en binarismos que han ido poniéndose en entredicho, es una interrogante necesaria. Igualmente, es pertinente comparar el desarrollo de esta carrera en esta Institución con la UPRRP, únicos centros docentes que la ofrecen y que también es relativamente joven (1966 en UPRRP y 1995 en UPPR). Aunque en esta investigación se consideró examinar esta carrera en la UPRRP, las limitaciones de tiempo lo impidieron. Sin embargo, resulta interesante que en su origen, la matrícula de Arquitectura en la UPRRP era principalmente masculina y en los últimos años la participación femenina, en ocasiones, ha sobrepasado la masculina (Ortiz Morales, 2006). Cuáles son los escenarios que han contribuido a este cambio, es un asunto que amerita indagarse en investigaciones que se centren en esta carrera y que puedan examinar a profundidad las múltiples dimensiones del currículo. Como parte de investigaciones relacionadas habría que comparar la matrícula por género en varias instituciones. El hecho de que la Universidad Politécnica haya planteado como principio la apertura a sectores sociales en desventaja, tendría que examinarse desde las perspectivas de raza, clase, procedencia geográfica, además de género. Para esto sería interesante comparar la matrícula por género en arquitectura de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con la de la Universidad Politécnica de Puerto Rico,

institución que abiertamente pretende atraer a sectores cuyas oportunidades se han visto más limitadas.

No se puede afirmar que las instituciones universitarias hayan llevado a cabo gestiones decisionales en Asuntos Académicos que estén relacionadas con la inserción de las mujeres. Específicamente en lo que respecta a decisiones curriculares o de cambios en los programas académicos. La inserción no parece influir en las dinámicas de cambio en las instituciones. En otras palabras, se confirma lo que se ha señalado en diversos estudios del género, de que la participación de las mujeres en la educación superior no necesariamente ha implicado cambios en los contenidos, métodos y estructuras de organización del conocimiento que de alguna manera apelen a las mujeres o que impliquen una ruptura con el androcentrismo. No obstante, como nos permiten notar las tablas que presentan la distribución de las facultades por género se notan diferencias. Podríamos afirmar entonces que las mismas tienen que ver más con asuntos administrativos y que otras investigadoras han estudiado a saber: las diferencias en la distribución de los profesores sobre las profesoras en algunas profesiones, la inequidad de los salarios y la menor participación de las profesoras en puestos de gerencia y administración como otras han señalado (Bartolomei Suárez, 2004).

## *A qué responden los programas*

Como se recordará esta última parte de la investigación tenía el objetivo de identificar las áreas (profesiones, carreras, etc.) de creación de programas de educación superior en Puerto Rico en los últimos 30 años y su relación con la categoría género. Este objetivo estuvo guiado por la siguiente pregunta.

Pregunta de investigación:

1. ¿Cuáles son los programas creados en las instituciones de educación superior en los últimos treinta años y cómo se relacionan con género?

La base de datos que resultó del registro de la información recopilada refleja que en un período de treinta (30) años se crearon mil cuatrocientos cincuenta y dos (1,458)<sup>5</sup> programas en cuarenta y cinco (45) universidades. Las universidades que más programas crearon fueron la Universidad de Puerto Rico, la Universidad Interamericana, la Pontificia Universidad Católica y Caribbean University. Como se ha señalado en la parte de este informe correspondiente al método, al tipificar los programas se notó que en esos años se creó una mayor cantidad de programas tipificados como femeninos. Podríamos pensar que la participación mayoritaria de mujeres en la matrícula y en el número de egresados puede responder parcialmente a este dato. Debemos recordar que paralelamente, hay una proliferación de programas, un aumento en la matrícula de ambos géneros y un aumento en las ayudas federales para estudios universitarios a partir

---

<sup>5</sup> Existe una discrepancia entre los números totales de esta tabla y los que se presentan en la próxima. El error es debido a codificaciones y recodificaciones que se realizaron. El número de la próxima tabla es más confiable. La diferencia es de 7.

de la década del 70 (Consejo de Educación Superior y IESALC, 2004). Esto es, no solamente ha habido una explosión en la entrada de sectores más amplios de la población a las universidades, sino que las universidades han creado una considerable cantidad de programas, tanto en el sector público como en el privado de educación superior. Sería interesante comparar esta cifra con la de otros países. Es posible que, a pesar de que también han proliferado los programas de nueva creación, especialmente en las instituciones privadas, Puerto Rico sea testigo de un aumento mucho más acelerado. Valdría la pena examinar en qué medida esto responde al mercado de empleo en una visión hegemónica de la universidad que sigue el paradigma de la universidad para el trabajo.

A continuación se presenta una tabla con las áreas de estudio y el número de programas en cada área tipificadas por género:

Tabla 5

Número de programas por áreas de estudio y género

Áreas de Estudio	M	F	Ambos	Total
Adm. no sec.	117	75	199	391
Agricultura	12	1	4	17
Biología	4	29	11	44
Cs. Naturales	10	41	9	60
Cs. Sociales	6	54	3	63
Comp. e Inf.	77	1	0	78

Comunicación	21	19	2	42
Justicia Criminal	19	2	24	45
Educación	16	226	21	263
Humanidades	15	52	8	75
Ingeniería	43	0	0	43
Salud	7	135	5	147
Secretarial	144	0	0	144
Otras	30	7	1	38
Datos omitidos	-----	-----	-----	8
Total	521	642	287	1458

---

Como se podrá observar, las áreas de Administración de Empresas no secretarial y Educación fueron las áreas en las que más programas se crearon. Entre ambas se crearon 654 programas lo que constituye un 45% del total de programas creados. Por su parte, en el área de Agricultura y Recursos Naturales apenas se crearon programas (17 en total). En el área de Administración de Empresas no secretarial la tipificación por género tuvo una mayor representación de ambos géneros (30, 19 y 51% en las categorías de masculino, femenino y ambos respectivamente). Esta área es la que mayor balance tiene en cuanto al renglón de género. Sin embargo, educación, salud y secretarial registran una gran cantidad de programas creados (554 en total o un 38%) y éstos históricamente han sido tipificados como femeninos, a excepción de medicina en el área de salud, cuyo nivel académico no fue parte de este estudio. Muchos de los programas en

el área de salud estaban relacionados con enfermería, farmacia, radiología o grados técnicos de asistentes de especialidades en la medicina. En el interior del área secretarial se observa una tendencia a la especialización de la carrera (legal, médico, etc.) y un cambio en la nomenclatura del grado (de Ciencias Secretariales a Administración de Sistemas de Oficina.) Aunque no sería apropiado afirmar que la mayoría de los programas creados estuvieron dirigidos a las mujeres, no podemos olvidar los aspectos sociales que contribuyen a la selección de carreras.

Un aspecto que merece destacarse es que las carreras tipificadas como femeninas, en general, tienden a ser las de menos remuneración económica. Una tarea pendiente es cotejar esas carreras con posibles ocupaciones y con la mediana de ingreso en esas ocupaciones de manera que se pueda tener una aproximación en cuanto a los niveles salariales que podrían tener las personas que han obtenido grados en esas carreras. Por ejemplo, los datos obtenidos de una muestra del censo que tuvimos disponible<sup>6</sup> muestran que la mediana de ingreso de mujeres con bachillerato en Química era de \$26,600, mientras que la de los hombres con la misma preparación era de \$37,000. Aún en el área de educación la misma fuente consultada indica que la mediana de ingresos en pre escolar para mujeres era de \$14,000 y para hombres era de \$15,800 y en educación elemental e intermedia los números eran de \$20,000 y \$20,400 respectivamente. Resaltan de forma dramática la ocupación de especialista en relaciones públicas cuya

---

<sup>6</sup> Agradecemos a la Dra. Alice Colón, Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales de la UPR RP, por facilitarnos el uso de la base de datos de la muestra del censo para cotejar estos datos. También le agradecemos sus recomendaciones y sugerencias. Advertimos que el uso y el análisis de los datos que nos facilitó fue responsabilidad exclusiva del Proyecto de investigación.

mediana para mujeres era de \$23,550 y para hombres era de \$56,000 y la ocupación de enfermería en psiquiatría con \$11,650 y \$60,000 respectivamente.

En cuanto a los grados creados y su participación por género la siguiente tabla muestra los datos correspondientes.

Tabla 6

Número de programas por grados y género

Grado	M	F	Ambos	Total
Asociado	182	265	101	548
Bachillerato	191	512	190	893
Certificado o diploma	2	5	0	7
No dice	7	3	0	10
Total	382	785	291	1458

Según se observa, se crearon más bachilleratos que grados asociados (893 y 548 respectivamente). Es de notar la tendencia en la población en general a estudiar grados más altos, lo que puede explicar el mayor número de bachilleratos. Esta tendencia puede validarse con la proliferación de grados de maestría en las universidades del país, aunque este nivel no fue parte de este estudio. Sin embargo, el número de grados asociados es considerable. Ameritaría compararse el ritmo de crecimiento de los grados en los diferentes niveles (grados asociados,

bachilleratos, maestrías y doctorados), lo que podría dar pistas sobre el vínculo entre educación, género y mercado de empleo, asunto que no está reñido con la proliferación de carreras cortas.

En cuanto a la tipificación por género, aproximadamente un 54% de los grados fueron clasificados como femenino, un 26% como masculino y un 20% como ambos. El alto número de grados clasificados como femeninos es consistente en los dos grados principales que se consideraron (bachillerato 57% y grado asociado 48% como femeninos frente a 33 y 21% como masculinos en los respectivos grados).

Como se ha señalado, un asunto que resalta del análisis de estos datos puede llevarnos a indicar que muchos de los programas creados responden al paradigma de la universidad para el trabajo. De manera interesante, se observa un gran número de programas con altos niveles de especialización. Un aspecto que valdría la pena explorar es cómo se relacionan esas carreras con el mercado de empleo y los niveles de salario, asunto que ya apuntaban Bonilla Rodríguez *et al.* (2005). Algunos de estos aspectos se dejarán en el tintero para un análisis más detallado de estos datos. Mientras tanto, sería importante validar la información identificada en los documentos correspondientes del CES y de la Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico ya que esta información puede servir para otros propósitos en el futuro.

## Consideraciones finales

De la experiencia investigativa se desprende la confirmación de una tendencia que muchos habían señalado antes en lo que se refiere a la participación de las mujeres en los espacios de la educación superior, especialmente la manera en que las universidades han enfocado la misma. En primer lugar, en esta investigación se confirma la tendencia estadística de un aumento proporcionalmente mayor y sostenido en la participación numérica de las mujeres sobre los hombres en las instituciones de educación superior.

La investigación que se inició con este trabajo apenas empieza a desentrañar algunas de las dimensiones relacionadas con la educación superior y el género en Puerto Rico. Como se ha señalado anteriormente, la intención de este trabajo no ha sido generalizar, sino explorar ciertos aspectos relacionados con el tema del género y la educación superior. De la misma manera, no se pretendía buscar los factores relacionados con la participación de hombres y mujeres en las universidades. Más bien nos dirigimos a auscultar en las vidas de hombres y mujeres que han tomado decisiones, especialmente decisiones relacionadas con los estudios. Pretender derivar conclusiones con respecto a los factores relacionados con estas decisiones, puede ser un tanto apresurado. Lo interesante, en este caso es examinar los significados que actores concretos les dan a diversos aspectos de su vida y a las decisiones que toman.

Los participantes que fueron parte de este estudio tienen diversas experiencias de vida que les permiten darle un significado particular a la educación

superior y valorizarla vis a vis otras experiencias de vida. Desde nuestra perspectiva, fue bastante claro que las mujeres le adjudican un valor mayor a la educación superior en cuanto a sus posibilidades futuras, aunque éstas sean limitadas. En el caso de los hombres, ese valor se vio minimizado ante otras experiencias de vida que les resultaban más significativas. Esto no quiere decir que rechacen totalmente la educación superior, sino que no se presenta como parte de las prioridades inmediatas de estos jóvenes adultos. Cabe la posibilidad de que en estos momentos seamos testigo de un trastoque en los significados de la educación en los que se privilegia el currículo del "hacer". Ese hacer también está privilegiado por formas de producción social simbólica que se sustentan en el desarrollo tecnológico. De esta manera advenimos a momentos en los que hacer, tecnología y trabajo constituyen una tríada que se articula de diferentes formas para dominar el espacio social, particularmente el educativo. En tanto la masculinidad hegemónica, aunque pueda encontrarse en crisis, siga siéndolo, las formas privilegiadas de ser hombre van a estar asociadas a la tríada anteriormente mencionada.

Desafortunadamente, este estudio no pudo examinar a profundidad los currículos universitarios según se articulan en las micro-experiencias asociadas con los prontuarios de cursos y con las prácticas cotidianas en los diversos espacios de estudio tipificados por género. Tampoco se exploró la organización de los saberes y cómo se articula en las instituciones de educación superior. Un dato interesante en esta dirección fue el hecho de que algunos programas estaban registrados

como Administración de Empresas con concentraciones en áreas de estudio que en otras universidades están registradas como humanidades, ciencias sociales o comunicaciones. Esto podría explicarse por la organización de los saberes que ya está presente en las instituciones correspondientes. No obstante, también da pistas sobre el vínculo (real o imaginado) entre educación y trabajo y la proliferación de grados en las universidades que responden a lo atractivo que resulta obtener un trabajo bien remunerado en poco tiempo. Esto también está vinculado con el aumento de instituciones de educación superior en los últimos años. Vale apuntar que una abrumadora mayoría de las instituciones comenzaron a operar sus programas con la certificación del CES entre 1973 y 1980, década en que el aumento paralelo en matrícula, programas y ayudas federales dio inicio.

En términos de lo que sí se pudo explorar, podemos decir que los cambios en los currículos de las carreras seleccionadas, educación, enfermería, arquitectura e ingeniería, son imperceptibles. En todo caso, las modificaciones que evidencian son más bien un reflejo de un interés por responder al mercado laboral, lo que abunda en el planteamiento antes expuesto del paradigma de la universidad para el trabajo. Esto se hizo evidente tanto en el análisis de las carreras, según se presentan en los catálogos universitarios, como en la creación de programas durante los últimos treinta años (1974-2005).

Los datos presentados se pueden someter a otros análisis que abordaremos en el futuro cercano. No obstante, creemos que se mantiene el argumento de muchos estudios revisados de que la educación constituye un juego de pérdidas y

ganancias para las mujeres, ya que la mayor cantidad de grados obtenidos no se refleja en los ingresos. Sin embargo, quisiéramos pensar que la educación es mucho más que trabajo. De la misma manera quisiéramos pensar que, en ese juego, la multiplicidad que se refleja en lo social sea partícipe de las ganancias que la educación representa.

Cabe señalar que para un análisis más abarcador que recoja la complejidad teórica y práctica de los currículos universitarios sería necesario examinar los documentos que se propusieron en este proyecto, en su inicio. Además, habría que recopilar información en torno a las prácticas didácticas, los conflictos entre saberes, los procesos de toma de decisiones curriculares en los diversos niveles (departamentos, facultad o división, escuela, senados, juntas, personal ejecutivo, presidencia de instituciones, etc.), los currículos vividos por la facultad y los estudiantes en los salones de clases, las actividades "extracurriculares" o "cocurriculares" que se llevan a cabo, entre otros factores. A través de éstos se va conformando el currículo en los términos en que se ha discutido el concepto previamente.

Por otro lado, una vez más nos topamos con el problema de "lo masculino" y "lo femenino". La definición de la carrera como típicamente masculina o femenina se hace tomando como base la participación numérica que se presenta en las estadísticas que recopilan las instituciones. Estas, a su vez, se hacen en función de las características anatómicas que guían a la persona a identificarse en cuanto al género. Sin embargo, la clasificación de la carrera como "masculina" o como "femenina" supone un conjunto de problemas de los cuales precisamente se intenta escapar. Además, esto no da cuenta de los cambios en los patrones de participación por género en algunas carreras como la arquitectura y el derecho y, finalmente, tampoco se da cuenta de las prácticas en el ejercicio de

la carrera una vez la participación por género cambia. Sin embargo, tomando en consideración las clasificaciones de género que informan las universidades, así como la participación por género en el desempeño de estas carreras, es razonable indicar que las carreras seleccionadas son o han tenido participación numérica mayor de uno de los dos géneros para los que se recogen las estadísticas en Puerto Rico.<sup>7</sup> Es con esta complejidad como trasfondo que se deben abordar en futuros estudios sobre este tema.

---

<sup>7</sup>Aunque existen diversas clasificaciones de género (transgénero, transexual, etc.), esta no es la forma en que se recopilan las estadísticas en Puerto Rico. En otros lugares, en tanto categoría en la que la persona se clasifica, se ha comenzado a dar la práctica de proveer para otras alternativas. El debate en cuanto a este tema, y la flexibilidad del concepto, es un asunto que, aunque es necesario tenerlo presente, rebasa los límites de esta investigación.

## Referencias

- Alloway, N. y Gilbert, P. (2004, January-February). Shifting discourses about gender in higher education enrolments: Retrieving marginalized voices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (1) 99-112.
- Almenas Velasco, A. (1986-87). La participación de la mujer puertorriqueña en la educación superior de la isla: Reconstrucción histórica. *Homines*, 10 (2) 207-243.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York and London: Routledge.
- Bartolomei Suárez, S., Cesan Vázquez, V., Irizarry, M. y Toledo Feria, F. (2004). Women at UPR's College of Engineering: Students and faculty, quite a distinct reality. *International Conference on Engineering Education and Research: Progress through Partnership*. Ostrava.
- Belz, H., y David, G. (1984). Father's occupation and social background: relation to SAT scores. *American Education Research Journal*, 21, 473-478.
- Bills, D. (2006). Reseña de Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates. *TC Record*. Recuperado el 22 de enero de 2006 de <http://www.tcrecord.org-copntent.asp?contentid=12282>.
- Bonilla Rodríguez, V., López de Méndez, A., Cintrón Rodríguez, M., Ramírez Pagán, S., Román Oyola, R. (Diciembre, 2005). Feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación* (20) 114-153.
- Brenes Varela, M. (2003). *Los géneros en la Educación Superior Universitaria en Costa Rica*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Butcher, K. y Case, A. (1994). The effect of sibling sex composition on women's education and earnings. *The Quaterly Journal of Economics*, CIX (3), 531-563.
- Bustos, O. (2003). *Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres: Repercusiones educativas, económicas y sociales*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Consejo de Educación Superior y Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC/UNESCO. (2004). *La educación superior en Puerto Rico*. San Juan: Puerto Rico: Autores.

Consejo de Educación Superior. (2006). *Matrícula y grados conferidos en las instituciones de educación superior de Puerto Rico. Años académicos 1995-96 al 2000-01*. San Juan: Autores.

Consejo de Rectores de Universidades Oficiales y Particulares de la Republica de Panamá (2004). *Feminización de la matrícula de la educación superior y mercado de trabajo en Panamá*. Disponible en internet <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/Informe%20Género%20-%20Panamá.pdf>.

Curtis, C. (2002). *La educación superior en la República Argentina: Estudio Según género*. Recuperado el 26 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Chipman, R. (2003). *Higher education attainment by gender, enrollment, and employment in the Anglophone Caribbean*. Recuperado el 26 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

De Abreu, N. (2003). *Feminización del universo estudiantil y su influencia en los ámbitos educativo, económico y social de República Federativa de Brasil*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.

Freeman, C. E. y Snyder, T. D. (2005, February 25). The impact of degree fields on the earnings of male and female college graduates. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (16). Recuperado el 25 de marzo de 2005 de <http://epaa.asu.edu?epaa/v13n16/>.

Freeman, C. (2004). Trends in educational Equity of girls y Women:2004. U.S Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office. Disponible en Internet <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=200501>

González-García, M. J. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En M. J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo, M. D. Sánchez (Eds.) *Interacciones ciencia y género: discursos y prácticas científicas* (pp. 39-62). España. Icaria-Antrazyt.

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw Hill.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185.

Junta de Planificación y Procuraduría de las Mujeres, Oficinas de la Gobernadora. (2004). *Perfil demográfico y socioeconómico de la población desagregado por género*. San Juan: Autores.

Kaestner, R. (1997). Are brothers really better? Sibling sex composition and educational achievement revisited. *The Journal of Human Resources*, 32 (2), 250-284.

Lamas, M. (2002). Uso, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En M. Lamas, *Cuerpo: Diferencia sexual y género* (pp. 85-127). México: Taurus Pensamiento.

Lamas, M. (2004). La Real Academia y el "género". *Proceso*, 1457, 53.

Lobato Vico, M. (2006). *Mujeres trabajando: características generales de la participación de las mujeres en el mercado de empleo en Puerto Rico*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.  
<http://www.tendenciaspr.com/publicaciones/mujerestrab.html>.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London y New York: Routledge.

McLaren, P. (1991). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En *Sociedad, cultura y educación*. México: CESU-UNAM.

Marklein, M. (2005). College gender gap widens: 57% are women. *USA Today*. Bajado de Internet en [http://www.usatoday.com/news/education/2005-10-19-male-college-cover\\_x.htm](http://www.usatoday.com/news/education/2005-10-19-male-college-cover_x.htm)

Martínez, F. (2003). *Resumen del estudio: Feminización de la educación superior en El Salvador*. Recuperado el 19 de noviembre de 2003 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Martínez Miranda, M. S. (2003). Feminización del magisterio. En L. Martínez Ramos y M. Tamargo (Eds.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 262-280). San Juan: Publicaciones Gaviota.

Martínez Ramos, L. (2003). Currículo(s) y género(s). En L. Martínez Ramos y M. Tamargo López (Eds.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 281-305). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.

Ntiri, D. W. (2001, January). Access to higher education for non traditional students and minorities in a technological focused society. *Urban Education*, 36 (1) 129-144.

Ortiz Morales, L. (2006). *Selección ocupacional de mujeres en educación y arquitectura: Implicaciones para la consejería*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2005). *Educación superior y género en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Recuperado el enero 2007 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2003). *Educación superior y género en Uruguay*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Paechter, C. (2000). *Changing school subjects: Power, gender and curriculum*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.

Pinar, W. y Reynolds, W. (1992). (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press.

Primer seminario internacional sobre la feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe". (2003). Ciudad de México. Disponible en Internet, <http://www.unam.mx/udual/DeclaraSemFem.htm>

Quiroga, L. (2003). *Feminización de la matrícula universitaria en la República Dominicana*. Recuperado el 23 de agosto de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Rahman, Card, N. A. (30 octubre 2006). Reseña de *School violence, the media, and criminal justice responses*. [Http://edrev.asu.edu/reviews/revs435.htm](http://edrev.asu.edu/reviews/revs435.htm).

Rama, C. (s.f.). Los géneros y la educación superior. Escrito de Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Rama, R. (2004). El nuevo escenario de la Educación Superior en América latina y el Caribe: una nueva reforma. Recuperado el 19 de enero de 2007 de [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/ALyC.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/ALyC.pdf)

Reichert, M. y Kuriloff, P. (2004). Boys selves: identity and anxiety in the looking glass of school life. *TC Record*. Recuperado el 7 de diciembre de 2005 de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11527>.

Rojas, T. (2003). *La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: Una aproximación de género*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

San Roman Gago, S. (2001). Género y la construcción de la identidad profesional: El caso de la maestra en vías de profesionalización. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (19).

Siedman, E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Somarriba, M. (2005). *Comportamiento de la variable género en la educación superior en Nicaragua*. Recuperado el 13 de octubre de 2005 del portal de IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Suárez, D. (2000). Curriculum, escuela e identidad: Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización. En M. Tellez (Comp.). *Repensando la educación en nuestros tiempos*, (pp. 95-137). Buenos Aires, Argentina: Edu/causa.

Tanner, D. y Tanner, L. N. (1988). *Curriculum development: Theory into practice* (2da. Ed.). New York: Macmillan Publishing.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.

UNESCO (1998a). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en Internet [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

UNESCO. (1998b). *Mujeres y educación superior: Cuestiones y perspectivas en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autores. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/women-s.html>.

UNESCO. (1995). Tendencias de la educación superior. Extracto del documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Síntesis hecha por Pedro D. Lafourcade. París, Francia. Disponible en

[http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr\\_institucional/biblioteca\\_digital/articulos\\_pdf\\_biblioteca\\_digital/bd\\_USE\\_T-40.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_USE_T-40.pdf)

U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). *The condition of education 2006*, NCES 2006-071, Washington, D.C.: Government Printing Office. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.sap?pubid=2006071>

Walkerdine, V. (1995). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana*. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 152). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Falmer Press.

Wang, R. (2001, December 8). Barriers in higher education: The case of Taiwan. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (51). Recuperado el 25 de marzo de 2005 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n51/>.

Yannoulas, S. (1992). Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina: 1870-1930), *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 73 (175) 497-521.

## **CATÁLOGOS DE UNIVERSIDADES**

Universidad Central de Bayamón

Catálogo 1982-1984.

Catálogo 1984-1986.

Catálogo 1986-1989.

Catálogo 1989-1991.

Catálogo general 1995-1998.

Catálogo general 2000-2003.

Catálogo general 2004-2007.

**Universidad Politécnica de Puerto Rico**

Catálogo 1985-1989.

Catálogo 1990-1995.

Catálogo 1995-1998.

Catálogo 1997-2000.

Undergraduate Catalog, 2000-2003.

Undergraduate Catalog, 2004-2005 and 2007-2008.

### **Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras**

Catálogo subgraduado, 1985-1987.

General catalog undergraduate, 1990-1993.

Catálogo subgraduado 1994-1997.

Catálogo general, 2000-2002.

Catálogo general programas subgraduados 2003-2006.

### **University of Puerto Rico, Mayagüez Campus**

Bulletin of information 1981-1982 / 1982-1983.

Bulletin of information 1983-1984 / 1984-1985.

Bulletin of information 1986-1989 undergraduate studies.

Bulletin of information 1990-1992 undergraduate studies.

Bulletin of information 1992-1993 undergraduate studies.

Bulletin of information 1994-1995 undergraduate studies.

Bulletin of information 1995-1996 undergraduate studies.

Bulletin of information 1996-1997 undergraduate studies.

Bulletin of information 1997-1998 undergraduate studies.

Bulletin of information 1998-1999 undergraduate studies.

Bulletin of information 1999-2001 undergraduate studies.

Bulletin of information 2001-2002 undergraduate studies.

Bulletin of information 2002-2003 undergraduate studies.

Undergraduate catalog 2003-2004.

Undergraduate catalog 2004-2005.

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
RECINTO DE RIO PIEDRAS  
FACULTAD DE EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMON  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION**

**Proyecto Interuniversitario sobre Participación y Representación de Géneros  
en Educación Superior**

**PLANILLA DE CERNIMIENTO**

**I. INFORMACION GENERAL**

- A. Estudiante/Investigador: \_\_\_\_\_
- B. Existe alguna relación personal, familiar, de trabajo o de estudio entre usted o los potenciales participantes que usted ha identificado? <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ Sí  
\_\_\_\_\_ No
- C. Edades de hermanos identificados:  
Hombre: \_\_\_\_\_ años                      Mujer: \_\_\_\_\_ años
- D. Algún(os) miembro(s) de la familia (padre, madre, abuelos) de hermanos, ¿estudió en la universidad? \_\_\_\_\_ Sí  
\_\_\_\_\_ No
- En caso afirmativo, ¿quién o quiénes?
- \_\_\_\_\_ padre    \_\_\_\_\_ madre    \_\_\_\_\_ abuelo(a) paterno    \_\_\_\_\_ abuelo(a) materno
- E. Ingreso anual promedio del núcleo familiar del participante: \_\_\_\_\_

**II. INFORMACION RELACIONADA CON EL HERMANO**

- A. Edad: \_\_\_\_\_
- B. Estudió el hermano en la universidad? \_\_\_\_\_ Sí    \_\_\_\_\_ No

<sup>1</sup> En caso de que exista algún tipo de relación entre el(los) potencial(es) participante(s) y la persona que lo(s) identifica, deberá solicitar autorización para proveer información nombre y teléfono al equipo de investigación.

En caso afirmativo, ¿cuántos años o créditos aprobó? \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ créditos

Hace cuánto tiempo que estudió en la universidad? \_\_\_\_\_ años

¿Qué especialidad o concentración? \_\_\_\_\_

B. Estudia el hermano en la actualidad? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

En caso afirmativo, ¿qué estudia?

Tipo de institución: \_\_\_\_\_

### III. INFORMACION RELACIONADA CON LA HERMANA

A. Edad; \_\_\_\_\_

B. ¿Estudió la hermana en la universidad? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

En caso afirmativo, ¿cuántos años o créditos aprobó?  
\_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ créditos

Hace cuánto tiempo que estudió en la universidad? \_\_\_\_\_ años

¿Qué especialidad o concentración? \_\_\_\_\_

¿Qué grado obtuvo? \_\_\_\_\_ Bachillerato \_\_\_\_\_ Maestría

\_\_\_\_\_ Doctorado \_\_\_\_\_ Grado profesional

B. ¿Estudia la hermana en la actualidad? \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

En caso afirmativo, ¿qué estudia? \_\_\_\_\_

¿Qué grado espera obtener? \_\_\_\_\_ Bachillerato \_\_\_\_\_ Maestría

\_\_\_\_\_ Doctorado \_\_\_\_\_ Grado profesional

---

### SOLO PARA POTENCIALES PARTICIPANTES QUE POSEAN ALGUN TIPO DE RELACION CON ESTUDIANTE/INVESTIGADOR

Autorizo a \_\_\_\_\_ a proveer mi nombre y teléfono al equipo de investigación del Proyecto Interuniversitario sobre participación y representación de géneros en educación superior con el propósito de que se

comuniquen conmigo para considerar mi participación en la investigación que estarán llevando a cabo.

Nombre: \_\_\_\_\_ Teléfonos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### PARA USO DE EQUIPO DE INVESTIGACION

Cualificación: \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

Categorías:

Tiempo de estudios universitarios: \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ 3-5 años  
\_\_\_\_\_ 6 - 10 años \_\_\_\_\_ más de 10 años \_\_\_\_\_  
(especifique)

Historial familiar de participación universitaria: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nivel socio-económico: \_\_\_\_\_

Edades: \_\_\_\_\_ 18-24 \_\_\_\_\_ 25-30 \_\_\_\_\_ 31-35 \_\_\_\_\_ 36-40 \_\_\_\_\_  
más de 40

**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
RECINTO DE RIO PIEDRAS  
FACULTAD DE EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMON  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION**

***PREGUNTAS GUIAS PARA ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD***

1. Háblame de tu experiencia en la escuela. Puedes referirte a las clases o materias, los(as) maestros(as), el director o directora, orientador(a), trabajador(a) social, etc.
2. Mientras estabas en la escuela, ¿qué planes de futuro, si alguno te habías trazado? ¿Cómo veías tu futuro? ¿Qué querías hacer cuando alcanzaras la adultez?
3. ¿Cuál fue tu experiencia con tu familia (padre/madre/otros adultos) con respecto a su relación con tus estudios y tu escuela? ¿Qué piensas sobre la misma experiencia de tus hermanos y hermanas?
4. ¿Fuiste a la universidad? ¿Qué experiencias interesantes (positivas, negativas, neutras, diversas) tuviste en el tiempo en que estuviste en la universidad?
5. Mientras estabas en la escuela o en la universidad, ¿qué cosas hacías para tus cursos y en tu tiempo libre?
6. ¿Qué piensas en cuanto a lo que te facilitó o dificultó los estudios en los diversos niveles? (Escuela intermedia, superior, universidad)?
7. ¿A qué te dedicas en la actualidad? ¿Qué piensas sobre lo que haces? ¿Cómo te sientes con ello? Puedes referirte a la naturaleza de tus actividades (trabajo) y a la compensación monetaria que recibes.

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE INFORMACIÓN DE CATÁLOGOS, CURSOS  
MEDULARES, PROFESIONALES Y OTROS RELEVANTES

Componentes	Año 1983-84	Año 1985-86	Año 1987-88	Año 1989-90
Descripción o cambios en descripción medulares				
Cursos sobresalientes				
Otros datos relevantes				
# Fac. Fem.				
# Fac. Masc.				

Pág. \_\_\_\_

Apéndice D

Tomo \_\_\_\_

PROYECTO INTERUNIVERSITARIO SOBRE PARTICIPACION  
Y REPRESENTACION POR GENERO EN EDUCACION SUPERIOR  
UPR-RP Y UCB

**Registro de programas de nueva creación certificados por el Consejo de Educación Superior**

1974-2005

Nombre de la Universidad

Nombre del programa	# certificación	Año	Universidad	Comentarios