

Unibertsitate-ikasketetako sexu-segregaziora hurbilketa

Amaia Agirre Miguélez
EHUko Soziologiako doktoregaia

Gure gizartean sexuen arteko parekotasun instituzionala lortu da hein handi batean, hala ere, hainbat esparrutan berdintasun hori ez da gauzatu. Beste askoren artean, hezkuntza instituzionalaren arloa aipa daiteke, eta zehazkiago, ikasketa unibertsitarioen aukeraketan dirauen sexu-segregazioa. Horren ondorioz, lan-merkatuan sexuak ezarritako desberdintasunek irauten dute, femeninotzat edo maskulinotzat hartzen diren hainbat lanbide mantentzen diren bezala, genero-estereotipo oso markatuak izanik. Azkeneko hamarkadetan, nesken unibertsitaterako sarrera masiboa izanik ere, ezin da ukatu sarrera hori ez dela zentzu guztietan eta neurri berdinean gauzatu, ez jakintza-arloari dagokionez, ezta ikasketa-mailari dagokionez ere. Artikulu hau desberdintasun horietara hurbiltzeko saioa izango da.

GAKO-HITZAK: Parekotasuna · Genero-estereotipoak · Aukeraketa pertsonala · Ikasketa unibertsitarioak.

In our society, gender equality is virtually a fact at the institutional level. However, this equality has not reached many other fields. Formal education is one of these fields. This inequality becomes obvious when we look at the sex-based segregation that still occurs when it comes to choose a university degree. As a result of this the labour market still reflects many inequalities marked by gender. There are still several occupations considered typically male or female, and consequently characterized by very pronounced gender stereotypes. Although there is no denying the importance of the massive access to further education by women in the last decades, it is also true that this access has not been equal in terms of knowledge field and university grades. The present article will try to approach these differences.

KEY WORDS: Equality · Gender stereotypes · Personal choice · Further education.

Jasotze-data: 2009-10-08. *Onartze-data:* 2009-10-13.

Sarrera

Ikerketa honen¹ helburua EHUko ikasketa unibertsitarioetan ageri den sexu-segregaziora hurbiltzea da. Bizi garen gizartean berdintasun instituzionala zentzu zabal batean lortu bada ere, egoera hori ez da islatzen hainbat esparrutan. Desberdintasunek sakonak izaten jarraitzen dute, tradizionalki esparru pribatu gisa definitu izan den horretan nahiz esparru publikoetan. Beste arlo askoren artean, errealitate hau agerian geratzen da ikasketa unibertsitarioetan, non segregazio horizontala nahiz bertikala² antzeman daitezkeen. Errealitate honi erantzuna eman nahian, jakintza-arlo desberdinetan ikasten duten nesken lagin bat hautatu da, beraien bizipenak eta kontakizunak jasotzeko asmoarekin.

Egia da aldaketak askotarikoak izan direla azkeneko hamarkada hauetan ikasketei dagokienez, eta esparru unibertsitarioan emakumeen sarrera masiboa gertatu dela³; hala ere, oraindik desberdintasun nabariak daude. Egoera horiek emakumeenganako diskriminazio-egoerak legitimatzeko erabiltzen dira eta, neurri berean, emakumeen bizi-baldintza objektibo okerragoen oinarria ezartzeko balio dute (soldata baxuagoak, lan-baldintza kaxkarragoak...).

Errealitate honen aurrean, eta alde batera utziz gizonen eta emakumeen gaitasun biologiko desberdinetan sinesten dutenen argudioak, maiz errepikatzen diren bi argudiorikin topa gaitezke. Argumentu horietako bat hauxe da: emakumeek hasiera batean inolako laguntzarik gabe eta imajinatu ezin diren traba guztiak izan arren, unibertsitatean sartzea lortu bazuten eta, are gehiago, ikasleen gehiengoa izatera ailegatu badira, bide «natural» honi jarraitzearekin berdintasun osoa lortuko da, jada lortu ez bada. Horrela, jakintza-arlo desberdinetan agertzen den desoreka berez zuzenduko da. Historiak erakusten digun bezala, aurrerapausoak ez dira itzulezinak, eta atzerapausoak ere suma daitezke errealitate hauetan (Faludi, 1993). Diskurtso honen ondorioetako bat da diskriminazio-egoerak ikusezinak bilakatzen dituela; halaber, berdintasuna lortzeko egiten diren ekimen guztien desaktibatzaile eraginkor baten moduan lan egiten du. Mota hauetako diskurtsoak, betiere, gizon gehienen mesedetan ezarrita dagoen *status quo*aren legitimazio-iturri bilakatzen dira. Jarraian ikusiko dugun bezala, eta beste esparru askoren artean, ikasketa unibertsitarioen aukeraketan berdintasuna lortu dela baieztatzea errealitatea faltsutzea besterik ez da.

Gizonen eta emakumeen aukeraketa desberdinei erantzunak ematen saiatzen den beste argudioa gustu pertsonalena da. Berdintasun eza legitimatzeko ohikoa den bide bat gustu pertsonaletan oinarritutako motibazioa aipatzea da, beste hainbat eragin soziali erreparatu gabe. Azken batean, gustu pertsonalen argudioa desberdintasunak justifikatzeko erabiltzen da, beste modu batean onartzen zailak izango lirartekeen ekintzak legitimatuz (Dema, 2008). Horrez gain, aukeraketa

1. Ikerketa hau Gazteen Euskal Behatokiaren beka bati esker burutu zen 2007. urtean EHUko Gizarte Langintzako Eskolako Kontxesi Berrio-Otxoa irakaslearen zuzendaritzapean. Beraz, lantzen diren datuak urte horretan eskuragarri zeudenak dira.

2. Sexu-segregazioa gertatzen da bai jakintza-arloari dagokionez baita ikasketa-mailari dagokionez ere. Ikasketa-maila zenbat eta altuagoa izan, orduan eta emakumeen kopurua baxuagoa da.

3. EHUren kasuan, orain dela hamarkada bat baino gehiago diplomatura nahiz lizentziatura guztien ikasleen % 60 neskek dira (EGAILAN, 2008).

personal askean badago zerbait nahiko susmagarria dena, ezin baita sinetsi bat-etortze hutsa denik emakume guztiek modu «aske» batean gauza berdinez arduratzea erabaki duten bitartean, gizonetzkoek ere modu «aske» batean beste gauza desberdin batzuez arduratzea erabaki dutela. Are gehiago, susmagarria da emakumeek modu «aske» batean erabakitzea, salbuespen gutxirekin⁴, estatus sozial gutxien duten karrera profesionalak, eta gizonek, aldiz, estatus altuenak dituzten karrera profesionalak. Horrek dakartzan desberdintasunekin lan-baldintzetan nahiz soldatetan (Acker, 1995).

2. Sexu-segregazioaren nondik norakoak

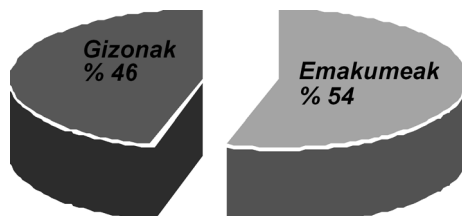
2.1. Gaur egungo datuak

Jarraian, gaur egungo errealiterara hurbiltzeko asmoarekin, datu kuantitatiboen bilketa txiki bat aurkeztuko da.

2.1.1. Unibertsitateko datuak

1. irudia. EAEko unibertsitateetan 2005/2006 ikasturtean matrikulatutako ikasleak⁵.

**2005/2006 IKASTURTEAN EAE-KO UNIBERTSITATEETAN
MATRIKULATUTAKO IKASLEAK**



Iturria: Norberak egina Eustateko datuekin.

1. taula: EHUko promozio bakoitzeko ikasleen kopurua sexuaren arabera.

	EHUko IKASLEEN KOPURUA					
	PROMOZIOA					
		1998	1999	2000	2001	2002
EMAKUMEAK	Kopurua	5734	6168	5809	5660	5055
	%	% 59,85	% 59,35	% 59,35	% 60,87	% 60,14
GIZONAK	Kopurua	3846	4224	3979	3638	3351
	%	% 40,15	% 40,65	% 40,65	% 39,13	% 39,86
GUZTIRA	Kopurua	9580	10392	9788	9298	8406

Iturria: Norberak egina Egailaneko datuekin.

4. Medikuntza eta Odontologia dira salbuespen bakarrenetarioak.

5. Grafiko hau egiteko 2007. urteko urtarrilaren 29an argitaratutako datuak erabili dira. Bertan, EAEn campusak dituzten unibertsitate guztien ikasleak agertzen dira, hau da: EHU, Mondragon Unibertsitatea, Deustuko Unibertsitatea, Nafarroako Unibertsitatea (EAEn dauzkan campusak soilik) eta UNED.

Lehenengo grafikoan ikus daitekeen moduan, EAEn dauden campus unibertsitarioetako ikasleetatik erdia baino gehiago emakumeak dira (% 54). Hala ere, EHUko fakultateei erreparaturaz gero, aurkezten diren hurrengo datuetan ikus daitekeen moduan, emakumeen portzentaje hori % 60 ingurura igotzen da. Mon-dragon Unibertsitatean, berriz, portzentaje hori jaisten da, ikasketa tekniko- eskaintza handiagoa delako, eta, horrek, gizonen pilaketa handiagoa dakarrelako (EUSTAT, 2008).

Beste alde batetik, ikus daiteke azkeneko bi promozioetan emakumezkoen kopuruak pixka bat gora egiten badu ere, oso maila berdintsuan mantentzen dela bost promozio hauetan. Ez da aldaketa handirik sumatzen. Emakumeen presen- tzia handi honek eraman ahal gaitu pentsatzera unibertsitateko esparru eta arlo guztietara zabaldu dela feminizazio-prozesu hau. Hala ere, hori ez da horrela, emakume ikasleen kopurua altua ez da mantentzen jakintza-arlo guztietan modu orekatu batean:

2. irudia. EHUko ikasleen portzentajea sexuaren eta jakintza-arloaren arabera.



Datu hauen argitara, EHUko ikasketetan sexu-segregazio argia dagoela esan beharra dago. Segregazio hori jakintza-arloka antolatuta dago eta Osasun Zientzietan eta ikasketa teknikoetan modu argiagoan agertzen den fenomeno da. Errealitate hau ez da salbuespena eta Mendebaldeko gizarteetako beste hainbat unibertsitatetan azaldu den fenomenoarekin bat dator (Anguita, 2003).

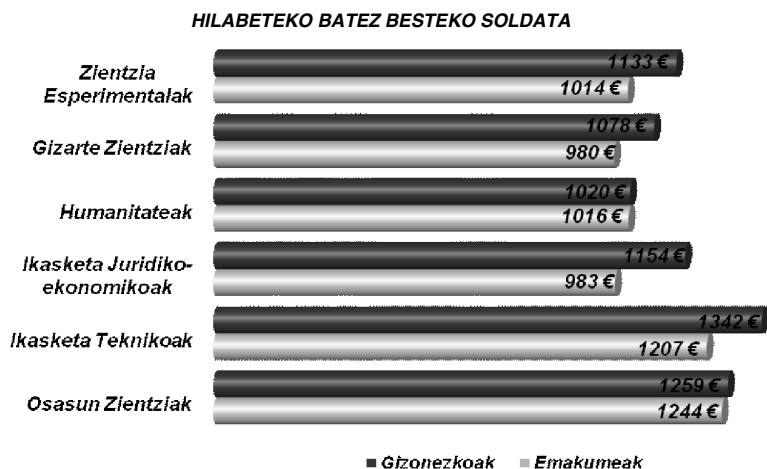
Era berean, segregazio hau enplegu betea ziurtatzen duten ikasketek eta soldata altuagoak ziurtatuko dituzten enpleguek eragiten dute, neurri handi batean. Hau da, Medikuntza eta Odontologiaren⁶ kasuak alde batera utzita, gizonak gehien «aukeratzen» dituzten ikasketak prestigio sozial handiagoa duten praktika profesionalekin lotuta daude eta, beraz, soldata eta estatus sozial altuagoa ziurtatzen dute (Taberner, 2003). Aldiz, emakumeek gehien «aukeratzen» dituzten ikasketak eta berauekin erlazionatuta dauden lanpostuak, kasu askotan, baldintza okerragoak dituztenak dira eta, beraz, soldata nahiz estatus sozial murriztagoak

6. Ahaztu gabe, hauek emakumeen zaintzarako paper tradizionalekin loturik dauden lanbideak direla.

dituztenak. Beste batzuen artean, egoera honen adierazgarri EHUko 2002ko promozioiko ikasleek duten «enplegu enkajatu»en kopurua da, hau da, norberak ikasi duenarekin harreman zuzena duen zerbaitetan lanean aritzea. Gizonezkoen artean hori kasuen % 83an gertatzen den bitartean, emakumeen artean kasuen % 74an gertatzen da (EGAILAN, 2007).

2.1.2. Lan-munduko datuak

3. irudia. 2002ko promozioiko ikasleek hilero irabazten duten batez besteko soldata jakintza-arloaren eta sexuaren arabera.



Iturria: Norberak egina Egailaneko datuekin.

Grafikoan ikus daitekeenez, edozein jakintza-arlotako ikasketak burutu arren, emakumeek soldata baxuagoak jasotzen dituzte euren lanaren truke. Fenomeno hau azaltzerakoan, hainbat errealitate kontuan hartu behar dira. Alde batetik, lan berdina egiteagatik eta lanpostu berdina izateagatik emakumeek diru gutxiago jasotzen dute hainbat enpresatan (Instituto de la Mujer, 2007). Beste alde batetik, emakumeek eta gizonek lan-egoera edota lan mota desberdinak dituzte, ikasketamaila berdinak badituzte ere; eta, ondorioz, soldata desberdina jasotzen dute, gehienetan baxuagoa (besteak beste, lanaldi murriztu⁷ gehienak emakumeek hartzen dituztelako). Beraz, uztartu beharreko bi aldagai desberdin dira. Hala ere, argi dagoena da, jakintza-arloaz aparte eta, beraz, lan-esparru bakoitzaren berezko baldintzez aparte, sexuak ere eragin handia duela desberdintasun hauek azaltzeko momentuan.

Beraz, aipatutako arrazoi hauengatik eta autore askok jasotzen dutenez, esan daiteke emakumeek lan-merkatuan ongi txertatzeko aukera gutxiago dituzten

7. Emakumeak dira, oro har, horrelako baldintzetan lan egiten duten pertsonak, gehienbat, bestelako betebeharrak dituztenean. Hau da, *lanaldi bikoitza* deitu izan dena egiten dute emakumeek.

lanbideak aurrera eramaten dituztela eta, aldi berean, soldata murrizagoak jasotzen dituztela lan horiengatik. Emakume gehien dauden lanbideetan, oro har, soldata murrizagoak jasotzearen arrazoietariko bat da tradizionalki «lanbide femenino»tzat hartutakoen kontsiderazio sozial eskasa eta estatus eza.

Orain arte aurkeztutako datuek ondorioztatzera garamatzate ikasketen aukeraketa ez dela egiten modu guztiz aske batean. Modu guztiz aske batean inork ez lukeelako aukeratuko baldintza okerragoko lanbideak lortzea ahalbidetuko liokeen ikasketarik. Historikoki emakumeek aurrera eramandako lanak (garbiketa eta beste pertsonen zaintzarekin loturik), gizarte patriarkalaren barnean egin den antolaketan, kontsiderazio sozial gutxien duten lanbideak izan dira. Era berean, soldata murriztenak jasotzen dituzten lanbideak dira. Hau guztia dela-eta, ondoriozta daiteke ikasketak aukeratzeko garaian, oraindik ere, generoen araberako hainbat rolen banaketak irauten duela.

3. Diskurtsoetara hurbiltzen

Planteamendu kualitatiboari jarraituz, hiru institututako orientatzaileei sakoneko elkarrizketak egin zitzaizkien, eta ikasleekin sei hiruko talde osatu ziren.

3.1. Orientatzaileen diskurtsoak

Asko dira institutu bateko orientatzaileek lantzen dituzten esparruak, baina ikerketa honetarako orientazio akademiko bokazionalean ipini genuen arreta eta, modu zehatzagoan, Batxilergoko bi kurtsoetan eskaintzen dena, unibertsitateko ikasketei orientatua dagoena.

3.1.1. Aukeraketaren arrazoiak

Hiru orientatzaileei ikasleen aukeraketaren inguruan galdetuta, gustu pertsonalen azalpena agerian geratzen da eta gustu horien iturburua hainbat instituziotan kokatzen dute; baina ez eskolan ematen den sozializazioan. Izan ere, garrantzi gutxi egozten diete ikastetxeari eta beren figurari, ikasleen erabakietan jokatzeko duten paperari dagokionez. Beste instituzioetan indar handiagoa ipintzen dute, familian batik bat, baina baita komunikabideetan eta lagun taldean ere:

Ba kurtso honetan, adibidez, eh... medikuntza ikasi nahi dute ikasle askok, eta justu telebistan, "Urgencias" edo telesaila dago. Medikuntzaren inguruko telesail bat baino gehiago daude, eta aurretik kazetaritzako beste telesail bat zegoen eta justu, urte horretan, kazetaritza ikasi nahi zuten ikasle asko egon ziren. Uste dut eragin nahiko handia izan dezakeela telebistak horretan. (2. E)

Elkarrizketatutako hiru orientatzaileek, oro har, ez dute uste desberdintasun argirik dagoenik ikasleen sexuaren arabera karrera hautatzean. Hasiera batean, galdera hau zuzenean egiten zaienean, desberdintasunik sumatzen ez dutela aipatzen dute, esan bezala, baina behin denbora pixka bat pasatuta eta gogoetarako denbora emanda, egon daitezkeen desberdintasunak, nahiz eta sexuaren ardatzetik antolatuta daudela dirudien, bestelako aldagaiei egozten zaizkie, hala nola norberaren gustuei, interesei, modei eta maila sozialari, hiru orientatzaileetatik bik komentatzen duten moduan:

Nire ustez, sexuak baino, gehien eragiten duen aldagaia ahalmen ekonomikoa da. Karrera bat ikasteak etxetik kanpo joatea edota unibertsitate pribatu batera joatea suposatzen badu, desberdintasunak sumatzen dira ikasleen klase sozialaren arabera, baina ez sexuaren arabera. (2. E)

Agian dirua da eragin handiena duena, joan ahal izatea beste leku batera ikas-tera edo lan egin behar ez izatea urte batzuetan, urte horiek ikasten ematea... (3. E)

Maila sozioekonomikoa oso garrantzitsua bada ere, neskek eta mutilek egiten duten ikasketa-aukeraketa estuki lotuta dator sexuaren aldagaiarekin. Maila sozio-ekonomiko baxuko familietan, sexuan oinarritutako rolen birsorkuntza indartsuagoa baita, beste maila sozioekonomiko bateko familietan baino. Beraz, segregazio sexualean intzidentzia argia duen aldagai baten aurrean gaude, zeinak, generoaren aldagaiarekin uztartuta, eragin indartsuagoa duen. Hala ere, sexu-segregazioa, iraganeko errealitate gisa definitzen dute:

Guk ikasten genuen garaiarekin konparatuta, behintzat, ez dago desberdintasunik. Garai horretan, desberdintasun handiak zeuden ikasle kopuruari dagokionez, baina denbora joan ahala, sexu desberdintasun horiek txikitzen joan dira, eta gaur egun ez dut uste desberdintasun horiek ematen direnik. (3. E)

3.1.2. Segregazioaren pertzepzioa

Nahiz eta, oro har, sexu-desberdintasun argirik ez aurkitu, gustu eta interes zehatz batzuk sexu batekin edo bestearekin lotzen dituzte, baina kasualitatez hartzen dute. Sexu bakoitzak gustu eta nahi zehatz batzuk edukitzea prozesu «natural» gisa ulertzen dute, gustua pertsonaren sexuarekin bat zuzenean datorren elementutzat hartzen baitute.

Beste alde batetik, aipatzekoa da orientatzaile batek, modu espontaneo batean, sakoneko elkarrizketa egiten ari garen bitartean, ikasleek hautatutako karreraren berri ematen duela⁸. Horren bitartez, ikasketa teknikoetan beste ikasketa-alarretan baino mutil gehiago apuntatuta zeudela ikusi genuen. Era berean, neskak ikasketa teknikoak ez diren beste jakintza-arlo guztietan nagusi ziren. Elkarrizketatu horrek, honetaz konturatzean eta jada ikasketak aukeratzekoan berak ez duela sexu-segregaziorik sumatzen aipatu duenean, kasualitateari egozten dio errealitate hori. Haren iritziz, urte horretan, kasualitatez, mutil askok hautatu dituzte karrera teknikoak, eta beste urte batzuetan sortzen ez den errealitatea dela baieztatzen du. Betiere, ikasketa-aukeraketa horietan gustu pertsonalak gailentzen direla baieztatuz. Horren bitartez, ikus daiteke nola ikasketetan agertzen den sexu-segregazioa hezkuntza-sistemako langileentzat ere ezkutuan egon daitekeen. Nahiz eta neurri handi batean agerikoa den errealitatea izan, ezkutuan mantendu daitekeen egitatea ere bada, eta balizko parekotasunaren lorpena baieztatzen duten diskurtsoekin⁹, modu erraz batean, estaltzen da.

8. Batxilergoko 2. mailan behin-behineko karrera-aukeraketa bat egiten dute institutuan eta ohikoena da orientatzailearekin batera aurrera eramandako tramitea izatea.

9. Nesken ikasketetan sarrera azpimarratzen duten ikerketek ez dute aipatzen sarrera hori modu desorekatu batean egiten dela eta, beraz, errealitatearen alde garrantzitsu bat ezkutuan geratzen da.

Elkarrizketatutako hirugarren orientatzaileak, bai, ikusten ditu desberdintasunak nesken eta mutilen artean, baina bi zentzu desberdinetan eta ez bakarrik emakumeak diskriminatzen dituztenak. Alde batetik, hezkuntza-sisteman feminizazio sakona gertatzen ari dela dio. Nahiz eta oraindik hainbat jakintza-arlo zehatzetan genero-estereotipoak mantendu, garrantzi gutxikoa dela dio, desoreka horrek parekatzeko joera baitauka; eta nesken presentzia arlo guztietan zabalduko dela aurreikusten du. Beste alde batetik, agerian uzten duen bigarren desberdintasuna mutilek pairatzen duten egoera da. Nesken aukerak zabaltzen diren bitartean, mutilak gero eta egoera akademiko kaxkarragoetan aurkitzen dira haren iritziz eta, beraz, etorkizunean aukera gutxiago izango dituztela dio:

En la misma realidad de población en desventaja es muy descarado, existen diferencias, es más, muchas realidades culturales que vienen en situaciones sociales más empobrecidas se hace como más visible la diferencia. Es más fácil, más probable ver chicos que abandonan la escolarización, que las chicas, dentro de las realidades culturales, es más fácil ver a chicas que terminen estudios superiores, que chicos. Es algo que lo estamos percibiendo de continuo. (1. E)

Egoera horrek desoreka sakona sortzen du mutilen eta nesken posizioen artean eta, era berean, beraien arteko harremanak gehiago zailtzen ditu orientatzaile horren hitzetan. Adibide moduan, akademikoki oso desorekatuak izan daitezkeen bikoteek eduki ditzaketen arazoak aipatzen ditu. Gizonezkoen hezkuntza-maila eskasak emakumezkoen garapena moteldu eta zaildu dezakeela uste du. Horrek desabantaila-egoerak ekarri ahal ditu emakume hauentzat, orientatzaile horren esanetan, emakumeak izan beharko baitira, nolabait, gizon horien arduradunak ere.

Inkestatutako hitzetatik ondorioztatzen den moduan, orain dela urte batzuk sexuaren aldagaiak gaitasun esplikatzailea zuela uste badute ere, gaur egun, norberaren erabaki pertsonalaren planoan jartzen dute ikasketa unibertsitarioen aukeraketa. Interes eta nahi pertsonalak dira garrantzi gehien daukaten aldagaiak hautaketa hori azaltzerakoan. Baieztapenok oso zabalduak dagoen diskurtso batean oinarriturik daude. Diskurtso hori diskriminazioaren eta, beraz, berdintasun ezaren ezeztapenean datza (Josune Aguinaga, 2004). Fenomeno bat onartzen, ikusten edota identifikatzen ez denean, ezin da horren inguruan ikertu eta, beraz, ezin dira irtenbideak planteatu bera zuzentzeko edota konpontzeko. Modu horretan, agerikoa izan daitekeen errealitate bat ikusezina egiten da, gizonen eta emakumeen arteko parekotasun edo berdintasunaren itxura faltsua zabalduz.

3.2. Ikasleen diskurtsoak

Ikasleen bizipenak eta errepresentazio sinbolikoak jasotzeko, planteamendu kualitatiboarekin jarraitu zen, konkretuki, hiruko taldeen teknikarekin. Sei hiruko talde osatu ziren (guztira, hamazortzi ikasle). Hiruko talde bakoitza, jakintza-arlo bakoitzeko hiru ikaslerekin egin zen, ikasketetako bigarren kurtsoan zeudenak. Betiere, elkarrizketatutakoak neskak izan ziren.

3.2.1. Bokazioari buruz

Karrera-aukeraketari buruz galdetzean, oro har, bokazio oso errotuak edo goiztiarrak ez direla sumatu esan daiteke. Gehien erakartzen dituen arloa nahiko

identifikatua dute institutuan dauden bitartean, baina ikasketa zehatz batzuk egiteko erabakia, ikasketak hasi aurreko hilabeteetan hartzen da. Hala ere, badago salbuespen bat. Ingeniaritzako ikasleen kasuan, ikasketa-aukeraketa nahiko goiz egin zutela baieztatzen dute, ziur asko neskentzat «ohikoa» ez den karrera bat egitean, nolabaiteko baieztapen eta determinazio indartsuago baten beharra duelako.

Ikasketa unibertsitarioak aukeratzeko, familiaren eta lagun taldearen garrantzia identifikatzen dute. Nahi pertsonalak oso garrantzitsuak badira ere, ingurunearen nolabaiteko baldintzapena jaso dutela diote. Institutu ostean ikasketa unibertsitarioak egin nahi zituztela planteatzean, beren inguru sozialaren onarpena jaso zuten. Era horretan, familiaren aldetik beti onarpena eta askatasuna izan dutela diote ikasketa unibertsitarioak aukeratzeko momentuan; eta unibertsitatara joan nahi zutela aipatu zutenetik, jarrera positiboa eduki zuten familiek erabaki horrekiko. Jarrera baikor hori lotua egon daiteke unibertsitatea prestigio soziala duen instituzio bat izatearekin:

(...) unibertsitatea prestigioa bazuen bezala da, gurasoek nahiz eta niri esan egitea nahi nuena, badakit pozik jarri zirela unibertsitatara joan nahi nuela esan nienean, eta animatu ninduten egin nahi nituen ikasketak egiteko, ez zidaten askorik esan horren inguruan. (2. T)

Elkarrizketatutako ikasle batzuen esanetan, unibertsitatara joatea, azken batez, inguruan dituzten ereduak erreproduzitzea besterik ez da. Beraz, ez zuten zalan-tza handirik izan unibertsitatara joan nahi zutela erabakitzeke.

Hala ere, familiaren onarpena ia ezinbestekoa izaten bada unibertsitatearen ibilbidea aukeratzeko, laguntza morala zein ekonomikoa suposatzen duelako eta adibide bat direlako, ez da hain garrantzitsutzat hartzen familiaren eragina ikasketa unibertsitario zehatzen aukeraketan.

Berriro ere, baieztapen horretatik at geratzen dira Ingeniaritza Elektronikoko ikasleak. Horiek ikasketa unibertsitarioak aukeratzeko beren familietatik onarpena jaso bazuten ere, gauza arrotz gisa hartu zuten familiakoek. Arraroa egin zitzaizen haien alabek «mutilena» zen karrera bat hautatzea eta horrela jakinaz zieten. Hala ere, ikasle horiek oso goizetik eduki zituzten ikasketa teknikoak buruan, beste jakintza-arloak kontuan hartu gabe, beste ikasleek ez bezala. Beraien esanetan, Ingeniaritzako karreraren artean aukeratu behar izan zuten, betiere, oso argi baitzuten mota horretako ikasketak egingo zituztela. Lehen aipatu den bokazio ez horretatik at geratzen dira Ingeniaritza egiten duten neskek. Kasu honetan, ikasle horiek bokazio eta determinazio goiztiarra erakutsi zuten, beste ikasleek ez bezala, eta horrek ahalbidetu egin du, nolabait, beraien proiektuaren garapena

Familiaz aparte, Ingeniaritzako ikasle horiek jaso zituzten, bai, «ikasketa maskulinoak» egitearen inguruko oharrak beraien lagun taldetik, esaterako. Ingeniaritza mundua «gizonezkoen mundua» zela ohartarazi nahi zieten, eta bertan sartzeak nolabaiteko arazoak suposa ziezazkiekeela: «(...) igual hay gente que te dice, es un mundo muy machista, es un mundo muy de chicos, no sé... que ven que es una carrera más de chicos...». (5. T)

Genero-estereotipoek ekar ditzaketen balizko arazo eta zailtasun horien inguruan, beren interes pertsonalei eta determinazioari erreferentzia egiten diete, generotik gailenduz: «(...) pero en el fondo, si lo que a tí te gusta es cacharrear con cosas, en lugar de otras carreras...». (5.T)

3.2.2. Sexu-segregazioa

Jakintza-arlo desberdinetan dagoen sexu-segregazioari buruz galdetzean, oro har, egoera horretaz kontziente dira. Denek baieztatzen dute ikasketa batzuetan neskak nagusi diren bitartean, beste batzuetan, aldiz, mutilak nagusi direla. Esaterako, Dietetikako ikasleen kasuan oso argi duten errealitatea da, elkarrizketatutako enklasean ikasle guztiak neskak baitira:

Nik uste dot, nire iritziz, kontsideratzen dudalako neskek sentsibilitate gehiago dutela gauza batzuetarako. Pertsonen traturako eta, neskak sentikortasun handiagoa dute. Oso orokorra da, gero indibidualizatzen hasten bagara, sorpresak eraman ahal ditugu. Orokorrean nik uste dot neskek gaitasun handiagoa dutela harremanetarako, maitasuna adierazteko, jendea tratatzeko eta horrelako gauzentzako... (1. T)

Nire inguruan dauden mutil asko daude, pasatzen direnak zortzi ordu makina batekin eta guk igual nahiago dugu pertsonak ezagutu edo tratatu bat eduki. (1. T)

Segregazioa begi-bistakoa den beste karrera bat Gizarte Langintza da, bertan gehiengo zabala neskak dira eta. Horri buruz galdetzean, beste gauza batzuen artean, estereotipo tradizionalei erreferentzia egiten diete:

Gure klasean argi eta garbi ikusten da: sei mutil eta berrogeita piko neska... (...). Nik uste dut beti kontzeptu horiek, azkenean, amatasunarekin edo zaintzarekin erlazioa daukaten lanak, ba... neskei zuzendutakoak direla. (2.T)

Hala ere, nesken eta mutilen artean ea nolabaiteko gaitasun-desberdintasunik dagoen galdetzen zaienean, gaitasun desberdinik ez dagoela diote. Aitzitik, neskek eta mutilek gaitasun berdinak dituztela diote, mutilek gaitasun batzuk gehiago aprobeztatzen dituzten bitartean, neskek beste batzuk.

Ingeniaritzako ikasleek dioten bezala: «(...) pues igual sí que tienen más maña (*mutilek*), con los coches, con la mecánica, con la tecnología... porque han estado toda la vida ahí...». (5.T). Beraz, mutilek auresuposatzen zaizkien gaitasun batzuk garatuagoak dituztela praktikagatik.

Neska hauek esandakoaren harira, ikus daiteke nola «mutilen munduan» sartu diren neskek egunerokotasuna pixka bat zailagoa eduki dezaketen ikasketei dagokienez. Kasu askotan, mutilentzat karrera mota hauek ikasteak betidanik ikasi dutenarekin eta beti lotura izan duten elementuekin erlazionatzen jarraitzea suposatzen badu ere, neskentzat, hasiera batean, arrotza egin ahal zaien mundu batean sartzea suposatzen du. Hori dela-eta, neskek zailtasun gehituak eduki ditzakete karrera hauek aukeratzean, eta emakumeek gehiago sufritzen duten analfabetismo teknologikoa edota mekanikoa (Alemany, 1992) agerian gera daiteke, egoera desorekatuak sortuz.

Estereotipo tradizionalez gain, gehien errepikatzen den sexu-segregaziorako azalpena gustu eta interes pertsonalena da. Gustu horiek garatzean familiak

daukan garrantzia edota eragina oso xumea dela uste dute. Hala ere, horren inguruan sakontzeko eskatzen zaienean eta, behin familia heziketarako esparru pribilegiatua dela baieztatzen dutenean, hasieran baino garrantzi handiagoa ematen diote instituzio horri:

(...) biek dute eragina, non bukatzen da bat eta non hasten da bestea. Gure gustuak igual, baldintzatuak daude ba hortik... Eta familiak ere eragina duela, betidanik etxean hori ikusi duzuna bada... Hala ere, geroz eta gehiago gertatzen ari da, neskak mutilen lanak suposatzen direnetan sartzea, kontrakoa baino. (2. T)

Hoy en día ya están prevaleciendo más los intereses personales, pero la educación está ahí. A mí, por ejemplo, me gustan las motos, e iba a un taller a aprender y me decían mis padres: pero, ¿cómo? ¡Si ahí sólo hay macarras!. Es que está condicionado un poco... los chicos, pues las motos... y las chicas cuidar, sanidad... cada vez menos, pero todavía estamos.(6. T)

Nahiz eta argi ikusi beren klaseetan ageri den sexu-segregazioa, elkarrizketatutako ikasleek, oro har, ez dute uste sexuak nolabaiteko eragina izan duenik karreraren aukeraketa pertsonalean. Hortaz, sexu-segregazioaren fenomenoaren antzinako isla izan daitekeela ziurtatzen dute, oraindik ere nolabaiteko baldintzapekin jasotzen badu ere, desagertzeko bidean dagoena.

Hala ere, badaude ikasle batzuk, zehazki Historia eta Gizarte Langintza ikasten dutenak, sexu-segregazioa argi ikusten dutenak eta rol tradizionalen jarraipenari egozten diotenak errealtate horren ardura. Hala ere, beren buruez galdetzean, beren kasu pertsonaletan sexuak inolako eraginik ez duela izan diote. Beraz, egiturazko azalpen bat onartzen badute ere, eta maila makroan operatzen duen aldagai gisa identifikatzen badute ere, beren bizitzetan eragin txikia daukan aldagai dela uste dute:

A mí, personalmente, no creo que me haya influido nada, he hecho, más o menos, lo que he querido, sin que tenga importancia si era chica o chico. (3. T).

Yo siempre he sabido lo que quería hacer y lo que me gusta, no creo que me haya condicionado mucho a mí, personalmente. (6. T)

Elkarrizketatutako ikasleen artean, bi ikuspuntu orokor desberdindu ditzakegu. Alde batetik, badago ikasleen gehiengo bat, uste duena karrera-hautaketa gustu pertsonalen arabera egiten dela. Era berean, gustu pertsonal horiek modu «natural» batean garatutako gustuak direla uste dute, inolako baldintzapekin edo eraginik jaso ez dutenak. Beste alde batetik, badago beste ikasle multzo bat, gutxiengoa dena, gustu eta interes pertsonala, neurri batean, genero-estereotipo tradizionalen eraginagatik definituak daudela uste dutenak. Hala ere, esan beharra dago, ikasle guztiek ez dutela uste beren erabaki pertsonaletan eta eguneroko bizipenetan genero-estereotipo horiek nolabaiteko eraginik dutenik. Hala ere, nolabaiteko kontraesana sortzen da horren harira, Ingeniaritzako ikasleek, esaterako, klasean noizbehinka bizitzen dituzten egoerak aipatzean. Horrela, irakasle batzuen jarrera matxistei erreferentzia egiten diete eta nesken kopuru eskasaren aurrean duten jarreraren inguruan mintzatzen dira: «Hay algún profesor que sí que hace algún comentario un poco machista, o un comportamiento un poco más así...». (5. T)

Hala ere, jarrera horiek justifikatzen dituzte eta, aldi berean, gauzak aldatzen ari direlako sentipena dutela baieztatzen dute: «(...) pero los profesores que pueden ser más machistas no son jóvenes... los más jóvenes ya no son así». (5. T)

Ildo berean, neska hauek aipatzen dute beraien espezialitateko departamentuan (Elektronika) soilik gizonezko irakasleak daudela. Horrek Ingeniaritza egiten duten ikasle neska hauen gutxiengoaren pertzepzioa areagotu dezake eta, era berean, etorkizun profesionalerako erreferente edota eredurik eza suposa dezake: «Profesoras de electrónica no tenemos, tenemos de matemáticas, pero de electrónica no. En el departamento son todo chicos...». (5. T)

3.2.3. *Lan-mundua*

Hiruko taldeetan landutako beste gai bat lan-munduarena da, zuzenki lotua agertzen baita, kasu askotan, ikasketen gaiarekin. Horri buruz galdetzean, oro har, ikasle hauek nahiko ezkor agertzen dira. Urrun dagoen errealitate gisa identifikatzen dute eta unibertsitatearekin zerikusi handirik ez duena (Ingeniaritza Elektronikoko ikasleen salbuespenarekin). Hala ere, beraien lanbide-etorkizuna ulertzeko moduan desberdintasun sakonak nabari daitezke ikasten diharduten karreraren arabera.

Elkarrizketatutako ikasleek uste dute badaudela jakintza-arlo batzuk lanbide-esparrua oso definiturik ez dutenak (Gizarte Zientziak, Zientzia Juridiko eta Ekonomikoak zein Humanitateak gehienbat). Beraz, haien ustez zaila izango dute ikasi dutenarekin zerikusia duen lanbide bat topatzea. Hori dela-eta, ez daukate oso argi zertara dedikatu nahi duten, ikasketa horietatik erator daitezkeen okupazioak oso heterogeneoak direla uste baitute. Beste hiru jakintza-arloetako ikasleek (Zientzia Esperimentalak, Osasun Zientziak eta Ikasketa Teknikoak), aldiz, argiago daukate zertara dedikatu nahi duten etorkizunean. Oro har, lan-munduarekiko dituzten helburuak norberaren gaitasunen arabera lortuko dituztela diote. Beraien esanetan, gauza askok eragina dute lan egoki bat lortzeko garaian, baina gehienak maila pertsonalean edo norberaren ahaleginetan kokatzen dituzte.

Horren harira, planteatu zaie ea uste duten sexuak nolabaiteko eragina izan dezakeen beraien lan-egoeran. Era berean, galdetu zaie enplegu on bat topatzeko neskak izateagatik zailtasunak izango ote dituzten uste duten. Oro har, neska izateak enpleguan eta lan-egoeran eragin handia ez duela izango baieztatzen dute, betiere, gaitasun pertsonalak beste aldagai guztien gainetik kokatuz. Nahiz eta talde gehienetan nahiko argi eduki oraindik emakumeen nolabaiteko diskriminazioa bizi dela lan-munduan, berez desagertzen ari den errealitatea dela uste dute, beraien egoera pertsonaletan eragina edukiko ez duena.

Beste alde batetik, bi taldeetan, neska izatea lan-esparru konkretu batzuetan nolabaiteko abantaila suposa dezakeela baieztatzen dute. Esaterako, Farmazia karrerako ia ikasle gehienak neskak izanda, oso arraroa egiten zaie lan-munduan diskriminaziorik egotea, langileen gehiengoak diskriminaziozko egoerak bizitzea ezinezkoa izango litzatekeelako. Beste jakintza-arloetako errealitatetzat hartzen dute emakumeenganako diskriminazio-egoera, gizonezkoak gehiengo diren espa-

rruetan eman ohi dena: «Farmazian, uste dut ezetz, ez dago jada diskriminaziorik, ingeniari-tza batean edo arkitektura batean izan daiteke baietz, baina hemen, denak neska izanda... ezinezkoa da». (4. T)

Historiako hiruko taldean ere «gizonezkoenak» suposatzen diren lanbide horietan neska izateak abantaila suposa dezakeela diote. Horrela, haien lan-espere-ntzia pertsonalean oinarritutako bi kasu aipatzen dituzte:

Yo creo que cómo se mire, puede ser una ventaja (*emakume izatea*). Yo, por ejemplo, trabajo en una revista heavy, escribiendo artículos y yo creo que me cogieron por ser chica. A parte de que entiendo de eso, es como que choca más si ves un artículo firmado por una chica, dices, jo, entiende de esto y encima es una chica. (6. T)

Horretaz gain, neskek erraztasunak izan ditzaketen beste lan-esparru bat aipatu dute, jendaurrean egotearena, hain zuzen ere. Emakumeen fisikoaren estereotipo sexistekin lotuta egon daitekeen erre-*alitate*a elkarriketatutako ikasle hauek abantailatzat hartzen dute: «(...) sobre todo de cara al público, una mujer vende más, eso es innegable». (6.T)

Hoy en día puedes sacar una ventaja de eso, lo que en sí puede parecer una desventaja, luego... En determinados trabajos que han sido tradicionalmente de hombres, sí que se puede sacar provecho. (6. T)

Cada vez hay más mujeres (*bere lantokian*), y es que la empresa sólo quiere mujeres, incluso con el condicionante de que cuando nos quedamos embarazadas, hay unos cristos de la leche, y fíjate, realmente para el empresario es lo peor del mundo, tener que pagar una baja y una baja además tan larga... (6. T)

Hala ere, lan-munduan emakumeen diskriminazio historikoa egon dela ikasle guztiek nahiko argi azaltzen badute ere, nolabaiteko zehaztapenak egiten dituzte. Talde batean, zehazki, diskriminazio hori iraganeko erre-*alitate*tzat ulertzen dute; existitu bazen ere, gaur egun erre-*alitate* horren oso adierazgarri gutxi geratzen direla diote. Era berean, irudimen kolektiboan geratutako «mito» gisa identifikatzen dute:

Hombre, antes sí, pero yo creo que hoy en día es una leyenda también, yo creo que últimamente hay muchas mujeres en puestos directivos, que no me parece extraño ya, lo veo normal (...). Que igual en un sitio concreto te pongan alguna pega, pues igual, pero no creo... yo creo que ha cambiado, yo creo que hoy en día miran más las habilidades personales. (3. T)

Esan bezala, ikasle hauek ez dute uste lan-esparruan eta, oro har, beren bizitzetan jadanik diskriminazio sexual handirik jasaten edo jasango dutenik. Era berean, ez dute uste eragin zuzena duenik emakumea izateak eta enplegu egoki bat aurkitzeko zailtasunak edukitzeak. Hala ere, Ingeniaritzako ikasleek beren lan-esparrua oso matxista gisa definitzen dute, nahiz eta aldatzen ari den erre-*alitate*a dela uste duten. Zailtasun eta jarrera matxista horiek ekar dezaketen balizko diskriminazio hori gaindituta geratzen da, ikasle hauen esanetan, norberaren espere-ntzia eta egoera pertsonalaren bitartez:

«En principio, espero, que ya eso se vaya pasando (*lanean egon daitekeen diskriminazio sexuala*). Igual los primero días sí que te miran como: ¿qué estás haciendo aquí? Y no tienes ni idea, pero en cuanto vas demostrando lo que sabes...». (5. T)

Aipu horren bitartez ikus daitekeen moduan, elkarrizketatutako neskek, erakutsitako jarrera oso eraginkor baten bitartez, emakumeengan egon daitezkeen aurreiritzi guztiak gaindituko dituztela uste dute. Hau da, onartzen dute mutilek erakusten dutena baino gehiago demostratu beharko dutela edota, mutilek baino gaitasun gehiago dituztela adierazi, profesio berdina garatzeko. Soilik mutilak baino hobeak izanez gero justifikatzen da haien lan-egoera «gizonezkoena» den lan-esparru batean. Beraz, «gizonen lan-munduan» sartzeak ekar ditzakeen zailtasunak modu kontziente batean adierazten ez badituzte ere, nolabaiteko arazoak izan ditzaketela sumatzen dute neska hauek, inplizituki diskriminazio sexuala agerian utziz, baina, era berean, legitimatuz.

Aipagarria da, halaber, hiruko talde guztietan agertutako indar fisikoaren behararren planteamendua. Horrek arazo bat suposatuko luke neskentzat, indar horren falta dutela uste baitute. Arreta deitzen du hori planteatzeak, beraien karreretan indar fisikoak izan dezakeen garrantzia minimoa delako¹⁰:

Y hay una cosa que es innegable, por muy feminista que seas, y es que los chicos tienen más fuerza. Hay cosas que ni por machismo, ni por feminismo, ni nada, es cuestión de lógica. (6. T)

Aurreko hitzetatik hainbat aurreiritzi ondoriozta ditzakegu. Esaterako, ikasle hauek baieztatzen dute ez dagoela emakumeen gutxiespenik, «logikoki» gutxiago baitira, eduki beharreko hainbat ezaugarri (gizonek «dutena» da eduki beharrekoa) ez dituztelako. Modu horretan, auresuposatzen da indarra beharrezkoa dela lan egiteko, eta gizon guztiak indartsuak direla eta emakume guztiak, aldiz, ahulak. Era berean, hitz hauetatik nagusi den jarrera androzentrikoa agerian geratzen da.

4. Ondorioak

Ikerketa honen bitartez eta jasotako datu eta informazioek erakusten diguten moduan, ondoriozta daitekeen lehenengo errealitatea da Euskal Herriko Unibertsitatean, oro har, ikasleen artean feminizazio-prozesu bat gauzatzen ari dela. Hala ere, feminizazio-prozesu hori ez da modu orekatu batean gauzatzen jakintzarlo guztietan. Hasiera batean, denborarekin berez zuzenduko zen desoreka bat zela pentsatzen bazen ere, hainbat karreratan segregazio sexualak mantentzeko joera erakusten jarraitu du urteetan zehar. Esaterako, Goi-mailako Ingeniaritzak eta ikasketa nautikoak oso maskulinizatuak izaten jarraitzen duten ikasketak dira eta hezkuntzarekin, humanitateekin eta osasunarekin zerikusia duten karrerak, aldiz, oso feminizaturik agertzen diren ikasketak dira (Instituto de la Mujer, 2007).

10. Nahiko kontraesankorra da, elkarrizketatutako emakumeek non eta zertan lan egingo duten oso argi ez badute ere, kasu guztietan, indarra bereziki handia beharrezkoa ez den lanetan jardutea nahiko luketela diotelako; eta hori ez dator bat indarraren gehiegizko balorazioarekin. Jakinda, gainera, gaur eguneko lan-sektore garrantzitsuena hirugarrena dela, eta are gehiago emakumeen artean, non indarra berezirik behar ez den.

Feminizatuagoak agertzen diren karrerak, irtenbide profesional ez oso argiak eta ezegonkorragoak ekar ditzaketen karrerak dira, Odontologia eta Medikuntza-ren salbuespenekin. Oro har, feminizatutako lanbide horiek prestigio sozial eskasagoa duten lanbideak dira (Emakunde, 1993) eta, horren ondorioz, lan-baldintza okerragoak dakartzate. Hau guztia dela-eta, emakumeek lan-munduan desabantaila handiagoak sufritzeko arriskua dute, horrek dakartzan ondorio guztiekin. Esaterako, besteekiko mendekotasun ekonomiko handiagoa eta sexu desberdinen arteko harreman desorekatuagoen arriskua.

Horrela, ondoriozta daiteke ikasle neskek aukeratzen dituzten ikasketa unibertsitario askok, beste gauzen artean, generoan oinarritutako estereotipoek erantzuten dietela. Ondorio horretara ailegatzeko, ikasleei erreferentzia egiten dieten datuez gain, neskek azaldutako planteamenduak ere baditugu. Modu horretan, ikus daiteke nola oraindik «nesken karrerak» eta «mutilen karrerak» izendatutakoak existitzen diren. Era berean, genero-estereotipoak gainditzen dituzten aukeraketak egon badaude baina, betiere, haustura- edo transgresio-sentimendu batekin egiten diren aukeraketak dira, hasieran bakarrik bada ere, mundu arrotz batera sarrera egiten den sentsazioarekin.

Gizonen eta emakumeen arteko parekotasuna lortu izanaren ideia faltsua zabaldu da azkeneko urte hauetan. Egia bada ere emakumeen presentzia hainbat lanbide eta ikasketa-esparrutan zabaldu dela, horrekin soilik ez da lortuko gizarte paritarioa. Ikerketa honetan aurrera eramandako landa-lanean baieztatu ahal izan da sexuen arteko parekotasunaren lorpena jada existitzen den errealitatez hartua dela gizartearen hainbat esparrutan. Hori dela-eta, diskriminazio-egoerak zuzendu ditzaketen neurriak ez dira hartzen. Parekotasuna lortu dela baieztatzen duten diskurtsoek neutralizatu egiten dituzte parekotasun eza salatzen duten diskurtsoak.

Era berean, parekotasuna lortzeko emakumeen ageriko presentzia esparru guztietan beharrezkoa bada ere, ez da nahikoa. Gizarteko esparru guztietan emakumeen presentziarekin batera, botere-harremanen eta egitura patriarkalen birdefinizioa ere beharrezkoa da. Beraz, unibertsitatea bezalako instituzio batean, ez da beharrezkoa soilik emakumeen presentzia areagotzea, baizik eta egiturazko aldaketa sakonagoak aurrera eraman behar dira. Era horretan, botere-harremanen birdefinizioa, diskriminazio-mekanismoak ikusarazi eta gainditzeko ahaleginak egin eta eredu maskulino unibertsala gainditu behar dira. Hezkuntza-sisteman, kontzepzio patriarkaletik sortua eta definitua izan den heinean, maskulinitasunaren ereduak gailendu egin dira, eta eredu horiek nagusi diren esparruetan emakumeak egon ahal izateko eta onarpena jasotzeko, eredu horiek bereganatu behar dituzte, haien eredu propioen errekonozimendua jaso gabe.

Elkarrizketatutako ikasle eta orientatzaileen hitzetatik ondoriozta daitekeen bezala, hezkuntza-sisteman eta, oro har, gizartean egoera paritario batean bizi garelako sentsazioa nagusi da. Elkarrizketatutakoek ez dute nabaritzen gaur egun ikasle neskek nolabaiteko sexu-diskriminaziorik bizi dutenik beren bizitza akademikoan. Era beran, segregazio sexualerako mekanismoen existentzia ez dute identifikatzen beren esperientziaren kontakizuna egitean. Ikasle hauen klaseetan dagoen nesken eta mutilen arteko kopuruaren desoreka azaltzeko garaian, ez

dute arazorik izaten eta desoreka hori modu erraz batean baieztatzen dute. Hala ere, haien bizitzetan nolabaiteko diskriminazioa jasateari buruz galdetzean, ez dutela horrelakorik bizi eta etorkizunean ez dutela espero zehazten dute. Hau da, modu orokor batean identifika dezaketen errealitate bat ez dute ikusten beren esperientzia pertsonalean, eta, ikasketak inguratzen dituzten aukeraketa guztiak oso modu indibidualean bizi dituzte, betiere, norberaren interes eta nahiak gailentzen direlarik haien iritziz. Egungo egoera diskriminatzaileak emakumeen erabaki pertsonal askeen ondorioak izango balira bezala.

Beraz, diskriminazioaren ezeztapenaren diskurtsoak nagusi dira elkarrizketatuekin izandako harremanetan. Diskriminazio sexual horren existentzia ez bada modu generiko batean planteatzen (emakumeen diskriminazio historikoa), ez dute diskriminazio horren existentzia identifikatzen.

Ikasketen arloarekin gertatzen den moduan, elkarrizketatutako ikasleek lan-munduan ere arazorik edukiko ez dutela ziurtatzen dute. Gaur egun, emakumea izateak ez du inolako oztoporik gehitzen enplegu batean jarduteko garaian, ikasle hauen esanetan. Era berean, elkarrizketa hauetatik jaso denaren arabera, ikasle hauen aburuz, emakumea izateak kasu zehatz batzuetan abantaila suposa dezake. Beraz, lehen aipatutako diskriminazio-egoeren ikusezintasuna ageri da lan-munduan ere.

Azkenik, aipatu beharra dago orientazio akademiko bokazionalaren garrantzia eskasa kontsideratzen dutela bi kolektibo hauetako (ikasleak nahiz orientatzaileak) elkarrizketatuek. Alde batetik, orientatzaileek beren egin-beharra garrantzitsua dela uste badute ere, ikasleen aukeraketa-prozesuetan oso eragin eskasa duela diote. Era berean, elkarrizketatutako ikasleek baieztatu dutenez, oso jarraibide eta aholku gutxi jaso dituzte institutueta profesionalen eskutik. Horrela, institutueta orientazio akademiko bokazionalak garrantzi handiagoa eduki beharko luke estereotipo sexistak gainditzeko prozesuan. Hezkuntza-sistemak balioak eta ereduak transmititzeko garaian duen garrantzia jada nahiko ikertua dagoen arloa da (Alemany, 1992). Beraz, bide horretatik transmititutako balioen eraldaketa gertatuz gero, eragin sakona edukiko luke gizarteko beste hainbat esparrutan, beste aldagai askoren existentzia eta horien eragina ere ahaztu gabe. Era horretan, hezkuntza-sistemaren barnean garrantzi handia izan dezakeen figura bat orientatzailearena da. Horrek leku pribilegiatua betetzen du hezkuntza-sistemaren barnean (ikasleei aholkuak modu zuzenean eman ahal dizkie), eta haren partaidetza erabakigarria izan daiteke etorkizuneko ikasketen inguruko informazioa eta formazioa planteatzeko garaian. Hala ere, orientatzailearen figurak hezkuntza-sistemak konpartitu beharreko logika beraren barnean egon beharko luke, figura horren gain eraldaketa-prozesu osoaren pisua utzi gabe. Era horretan, figura horrek genero-estereotipoak gainditzea helburua duen planteamendu orokor baten barnean integratuta egon beharko luke.

Bibliografía

- Acker, S. (1995): *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid.
- Aguinaga, J. (2004). *El precio de un hijo; los dilemas de la maternidad en una sociedad desigual*, Debate, Bartzelona.
- Alemany, C. (1992): *Yo no he jugado con Electro-L.; Alumnas en la enseñanza superior técnica*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Álvarez Lires, M.; Nuño Angós, T. eta Solsona Pairó, N. (2003): *Las científicas y su historia en el aula*, Síntesis Educación, Madrid.
- Anguita, R. (coord.) (2003): *Las mujeres en la universidad de Valladolid*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Arenas, G. (1996): *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*, Graó, Bartzelona.
- Blanco, N. (koord.) (2001): *Educación en masculino y en femenino*, Akal, Madrid.
- Blumenfeld, W. (1967): *Psicología del aprendizaje, Un libro para maestros y estudiantes*, Universidad Nacional de San Marcos, Lima.
- Bourdieu, P. (2001): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Popular, Madrid.
- Butler Kahle, J. (1985): *Women in Science*, The Falmer Press, Philadelphia.
- Cranny-Francis, A.; Waring, W.; Stavropoulos, P. eta Kirkby, J. (2003): *Gender studies: terms and debates*, Palgrave, New York.
- Dema, S. (2004): *La desigualdad y las relaciones de poder en el ámbito privado, Análisis de las parejas con dos ingresos desde una perspectiva de género*, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Díaz Allué, M. T. (1989): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*, Narcea, Madrid.
- Emakunde (1993): *Unibertsitatean lizentziatutako emakumeen lan egoera Euskadin*, Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- , (1994): *Ikasketa eta bokazioari buruzko orientazioa, bereizkeriarik gabe erabakia hartu ahal izateko*, Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- , (2006): *Congreso internacional Sare 2005: "Niñas son mujeres serán"*, Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- Enguita, M. F. (1999): *Sociología de la educación*, Ariel Referencia, Bartzelona.
- Faludi, S. (1993): *Reacción: la guerra no declarada contra la mujer moderna*, Anagrama, Bartzelona.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid.
- García de León, M. eta De Cortazar, M. (zuz.) (2001): *Las académicas (Profesorado universitario y género)*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Garreta, N. eta Careaga, P. (): "Entorno a los modelos culturales", *Cuadernos de Pedagogía*, 126, Publicacions de Joventut i Societat, Bartzelona, 11-13.
- González, A. eta Lomas, C. (coords.) (2001): *Mujer y educación; educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Bartzelona.
- Hainbat Egile (2002): *Género y educación, la escuela coeducativa*, Laboratorio educativo, Bartzelona.
- , (1997): *Cuadernos de pedagogía. Enseñar ciencia: Autoridad femenina y relaciones en la educación*, Icaria, Bartzelona.
- Hays, S. (1998): *Las contradicciones culturales de la maternidad*, Paidós, Bartzelona.
- Kelly, Alison (Ed.) (1987): *Science for girls?*, Open University Press, Philadelphia.
- Martín, E. eta Tirado, V. (koord.) (1997): *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*, Horsori, Bartzelona.

- Martínez García, Z. (2003): *Aldaketa sozialaren produkzioa eta gidaritzza: globalizazio neoliberalari buruzko diskurtso soziodeologikoak*, Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Vitoria-Gasteiz.
- Maruani, M.; Rogerat, C. eta Torns, T. (2000): *Las nuevas fronteras de la desigualdad: hombres y mujeres en el mercado de trabajo*, Icaria, Barcelona.
- Meda, D. (2002): *El tiempo de las mujeres: conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*, Narcea, Madrid.
- Ministerio de educación y ciencia (1989): *Guía didáctica para una educación no sexista*, Ministerio de educación y ciencia, Madrid.
- Negro, M. (2006): *La orientación en los centros educativos; organización y funcionamiento desde la práctica*, Graó, Barcelona.
- Lomas, C. (konp.) (1999): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Barcelona.
- López-Sáez, M. (1994): *Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género, Una aproximación empírica a la elección de carrera*, UNED, Madrid.
- Pérez Sedeño, E. eta Alcalá Cortijo, P. (Coord.) (2001): *Ciencia y género*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Piussi, A. M.; Bianchi, L. (ed.) (1996): *Saber que se sabe: Mujeres en la educación*, Icaria, Barcelona.
- Piussi, A. M.; Longobardi, G. (1997): *Enseñar ciencia: Autoridad femenina y relaciones en la educación*, Icaria, Barcelona.
- Reymond-Rivier, B. (1980): *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Herder, Barcelona.
- Rousseau, J. J. (1990): *Emilio, o de la educación*, Alianza, Madrid.
- , (1999): *Cartas a Sofía. Correspondencia filosófica y sentimental*, Alianza, Madrid.
- Rubio, M. J.; Varas, J. (2004): *El análisis de la realidad en la intervención social; métodos y técnicas de investigación*, Editorial CCS, Madrid.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1991): *Escuela, sistema y sociedad: invitación a la Sociología de la educación*, Libertarias, Porudhufi, Madrid.
- San Román, S. (Dir) (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios históricos generacionales*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, Graó, Barcelona.
- Simmel, G. (1986): *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*, Alianza, Madrid.
- Subirats, M.; Tomé, A. (1992): *La educación de niños y niñas: recomendaciones institucionales y marco legal*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- , (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Subirats, M.; Brullet, C. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Taberner Guasp, J. (2003): *Sociología y educación; el sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*, Tecnos, Madrid.
- Tripp, A. (ed.) (2000): *Gender; readers in cultural criticism*, Palgrave, New York.
- Universidad de Granada (2002): *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente prácticas de enseñanza*, Universidad de Granada, Granada.

Iturri estatistikoak

Euskal Estatistika Institutua, EUSTAT: <http://www.eustat.net>

Espainiako Estatistika Institutua, INE: <http://www.ine.es>

Emakumearen Euskal Erakundea, Emakunde: <http://www.emakunde.net>

Espainiako Emakumearen Institutua: <http://www.mtas.es>

Euskal Enplegu Zerbitzua: <http://www.lanbide.net/>

Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa: <http://www.mec.es/>

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerkuntza Saila:

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/eu/>

