

La “ceguera de género” en la orientación universitaria

Parte de este trabajo fue presentado al V Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. Santiago de Compostela. A Coruña. 20 y 21 de marzo de 2014

TRINIDAD DONOSO-VÁZQUEZ
ANNA VELASCO-MARTÍNEZ

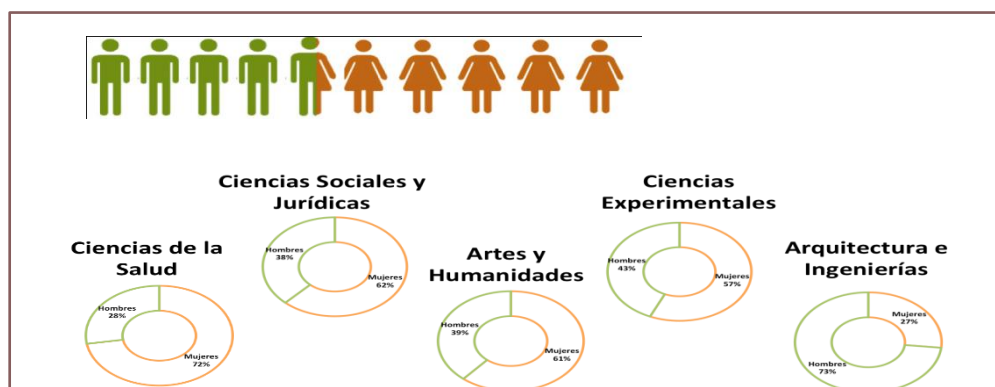
Universitat de Barcelona

Esta contribución intenta hacer una aportación a la calidad de la orientación universitaria considerando que un elemento de calidad es una orientación atravesada por la perspectiva de género (Donoso-Vázquez, 2012), con conciencia de los efectos debilitadores de una sociedad sesgada por el género y con propuestas de programas de orientación educativa y profesional que combatan el sexismo y los roles de género. Se realiza un recorrido por fuentes documentales sobre las experiencias de empoderamiento de las mujeres en ES y se argumentan las dificultades con que se encuentra la ES para integrar la perspectiva de género en las diferentes disciplinas. Se proponen dos vías de acción para paliar las desigualdades por razón de género en el marco de las instituciones de educación superior a través de la acción orientadora.

La situación de las mujeres en la educación superior

En los últimos decenios la expansión educativa que ha tenido lugar en España ha permitido una democratización en el acceso a los niveles de enseñanza superiores y universitarios, uno de los colectivos especialmente beneficiados por este hecho han sido las mujeres. Se trata de una de las conquistas históricas de más impacto social, particularmente en términos de reducción de las desigualdades de género, al permitir mayores cuotas de igualdad profesional, personal y familiar para las mujeres.

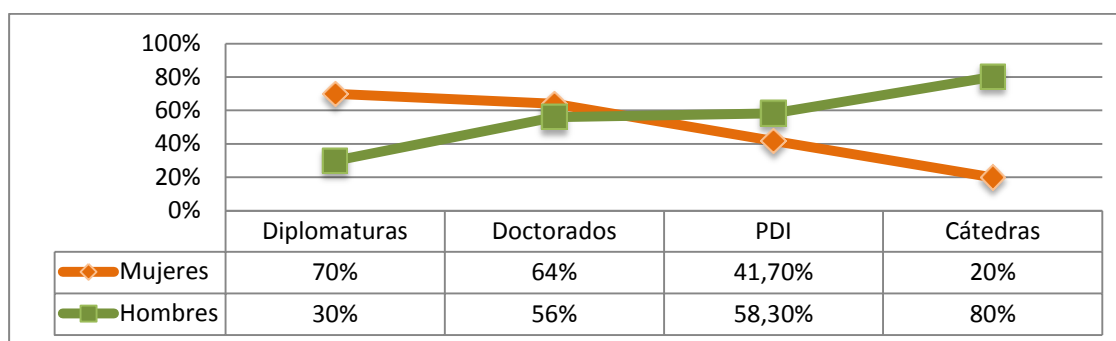
Aun así esta democratización se acompaña de dos fenómenos no resueltos por nuestros sistemas educativos: En primer lugar, la desigual orientación en la elección de estudios de chicos y chicas, que reproduce los estereotipos de género y explica, fundamentalmente, la infra-representación de las chicas en carreras tecnológicas. Las estadísticas del curso 2009-2010 del Instituto de la Mujer relativas a la educación superior, confirman que el 53,3% de los estudiantes matriculados en la universidad son mujeres. Por áreas, son mujeres el 72,4% de las personas matriculadas en Ciencias de la Salud, el 61,32% en Humanidades, el 62,05% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 56,71% de Ciencias Experimentales y el 26,76% en las Ingenierías y carreras técnicas.



Elaborado a partir datos INE, 2013

En segundo lugar, los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico.

El 41,7% del personal docente e investigador (PDI) son mujeres. A medida que se asciende en la estructura educativa, la presencia de mujeres entre el profesorado es cada vez menor. El doctorado es un grado de titulación dominado por los hombres (el 64% del PDI con doctorado), mientras que a la inversa, la diplomatura lo es para las mujeres (70%). La presencia de mujeres en los departamentos no es equitativa. Se da concentración según algunas áreas de conocimiento. Los departamentos con mayor presencia de mujeres son: Enfermería (91%), Química Analítica y Orgánica (66,7%), Pedagogía (58,7%). Los que tienen menor presencia femenina son: Ingeniería Electrónica (9,1%), Ingeniería Mecánica (10,3%) e Ingeniería Informática (19,4%). Existe una desigualdad en el acceso de hombres y mujeres en las categorías laborales más cualificadas: el 5,9% de los hombres son catedráticos universitarios, por sólo un 2,1% de las mujeres. De hecho, 8 de cada 10 catedráticos de universidad (CU) son hombres. O dicho de otro modo: por cada mujer catedrática de universidad hay 4 hombres de la misma categoría (Instituto nacional de estadística, 2013).



Instituto de la Mujer, 2010; INE, 2010, 2013

En tercer lugar, la realidad a la que se enfrentan las tituladas en el mercado de trabajo indican sesgos de género que se mantienen en las tasas de empleo a favor de los hombres, los puestos de trabajo de mayor responsabilidad con escasa participación de mujeres y la brecha digital de género, que aunque ha disminuido en los últimos años, sigue existiendo, (ver cuadro adjunto).

También se observan los mismos sesgos en cuanto a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Con mayores cargas femeninas en el ámbito de la familia y menor en el ámbito personal (consultar informe mujeres y hombres en España del instituto Nacional de Estadística, 2013).

Brecha salarial de género (no ajustada a las características individuales) en salario por hora según edad. España
(Secciones B-S excepto O) *

	2010	2009	2008	2007
Menos de 25	4,8	5,5	7,9	6,5
De 25 a 34	8,7	10,0	10,3	11,6
De 35 a 44	13,1	15,8	15,8	16,7
De 45 a 54	18,8	18,8	17,6	18,8
De 55 a 64	23,7	22,8	21,9	21,7
De 65 y más	45,1

* Las secciones B-S excepto O de la CNAE Rev.2 incluyen: industria, construcción y servicios (excepto: Administración Pública y defensa; Seguridad Social obligatoria).
Fuente: Estadística de ingresos. Estadísticas de mercado laboral. Eurostat.

Instituto de la Mujer, 2010; INE, 2010, 2013

Esta situación real nos indica que el punto de entrada de hombres y mujeres en la vida universitaria no es la misma, y que la proyección profesional de unos y otras está marcada por desigualdades tanto en la vida universitaria en sí como en el mercado laboral

Ante estas cifras e indicadores creemos que la orientación universitaria ha hecho poco o nada en nuestro país para paliar una realidad a todas luces no equitativa.

Propuestas desde la orientación

Creemos que la orientación universitaria tiene dos caminos para hacer frente a estas discriminaciones.

- a) Por una parte la **Orientación no mixta**, a través o bien de universidades solo para mujeres o bien de trabajos con grupos exclusivamente de mujeres.

I.- Universidades solo para mujeres

El estudio de Ren (2011) Analiza desde un punto de vista comparado 14 instituciones de educación superior sólo para mujeres en nueve países de los cinco continentes. La pregunta que surge es por qué podría ser importante mantener instituciones sólo para mujeres.

La autora destaca 5 temas clave en el papel que desempeñan las instituciones de educación superior exclusivas para mujeres.

- a) Acceso: Las formas en que las instituciones de mujeres ofrecen acceso a la educación superior a nivel mundial varía sustancialmente dependiendo del contexto. Puede concebirse el acceso de tres maneras:

Acceso legal/técnico: Es el caso de los sistemas nacionales de educación superior segregados por sexos por razones políticas, las instituciones de mujeres representan el acceso desde un sentido jurídico: las mujeres no tienen acceso a ningún otro soporte (público) en educación superior.

Acceso cultural: Se trata de aquellos países donde la educación superior es legalmente mixta pero culturalmente segregada. Las instituciones de mujeres permiten el acceso a la educación a aquellas mujeres que no pueden elegir y cuyas familias no les permitirían ir a una universidad mixta. Tienen acceso legal pero no cultural y estas instituciones cubren sus necesidades frente las limitaciones culturales.

Acceso académico: En algunos países las mujeres tienen acceso a todas las instituciones más prestigiosas de estos países pero algunas no logran suficiente puntuación para entrar en la universidad pública mixta, de este modo la universidad de mujeres representa una ampliación de las opciones y oportunidades para las mujeres.

- b) Ambiente del Campus:

En muchos países, las mujeres pueden asistir libremente a las instituciones de educación mixta, pero se encuentran con ambientes en el campus que van desde "frío" a abusivo hostil y violento. Según profesores y alumnas, en algunos países, el ambiente para las mujeres, -sobre todo en ciencias, tecnología, ingeniería, y matemáticas- era tan hostil en las escuelas mixtas, que los órganos colegiados de las mujeres ofrecían el único acceso razonable a estas especialidades.

- c) "Empoderamiento" de género:

El empoderamiento de género era un argumento explícito sólo en algunas de las universidades estudiadas, aunque implícito en todas ellas. Sólo en el campus de India la institución reclamaba una

etiqueta “feminista”. Pero en realidad cada campus tenía su propio mensaje de lo que significaba ser mujer en el siglo XXI y la evolución del rol de la mujer en la sociedad.

d) Desarrollo de liderazgo:

En la investigación las estudiantes opinaron sobre las vías que tenían para el desarrollo del liderazgo a través del movimiento estudiantil., otras organizaciones y publicaciones. Las mujeres creen que en los colegios no mixtos tienen más mayor acceso al liderazgo que en los mixtos.

e) Paradoja Cultural:

Un tema que surge en esta investigación fue la paradoja cultural de las universidades de mujeres en contextos históricos y contemporáneos. La autora afirma que las instituciones de mujeres estudiadas funcionan paradójicamente como símbolos de la equidad de género y símbolos de las normas de género tradicionales. Se loan de ser mujeres pioneras y proporcionar capacitación en liderazgo para las estudiantes quienes se espera que sean “las mejores” y “cambien el mundo”. Pero, por otra parte, también perpetúan los estereotipos de las mujeres como personas que necesitan protección.

II.- Espacios seguros

Una de las metas de los programas de estudios de mujeres en los Estados Unidos ha consistido en el empoderamiento de las mujeres para que puedan tomar el control de sus propias vidas.

Toraiwa (2009) explica la experiencia de formar grupos de mujeres (“espacios seguros”) en una Universidad de EEUU (Great Lakes University). Las estudiantes afirman, tras la experiencia, que para conseguir su empoderamiento fue fundamental la creación de espacios de aprendizaje en los cuales las estudiantes se sintieron seguras y pudieron expresarse libremente sobre temas “delicados”, como raza, clase o sexualidad. Estos espacios que la autora denomina como “women’s studies classroom” son aulas donde sólo había mujeres.

Se argumente paradójicamente que el ejercicio de poder y autoridad por parte de la persona tutora en estas clases ayuda a superar los obstáculos más que a prevenirlos. Se entiende que existen obstáculos ya que son estructurales y que, por lo tanto, más que prevenirlos lo que debe hacerse es ayudar a superarlos. Las narraciones de las informantes demuestran que la profesional ayudó a hacer frente a sus propios prejuicios y suavizar la intensidad de sus emociones.

III.- Formación en habilidades específicas

En estudio de Mentkowski y Rogers (2010) se recogieron datos durante diez años de estudiantes de una universidad privada para mujeres en Wisconsin. Se analizaron datos de un test de habilidades que hacen a las alumnas a su ingreso a la universidad y posteriormente realizan un seguimiento de éstas durante los 5 años posteriores a su salida de la universidad.

El estudio defiende que los profesionales que educan a las mujeres en capacidades tales como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo integradas en las diferentes disciplinas (como biología, historia, artes, etc.) o profesiones (educación, enfermería, gestión) indirectamente están dotando a sus estudiantes de herramientas para confrontar la discriminación por género y contribuir a la equidad.

Las mujeres que trabajaban en un campo u otro tenían los recursos necesarios para enfrentarse a los estereotipos de género. Fueron capaces de ser interpersonal e intelectualmente eficaces en la lucha contra la discriminación abierta y estructural. En particular, lo hicieron a través del liderazgo participativo que facilita la transformación de las estructuras jerárquicas dentro de estas organizaciones. La explicación de este éxito es

que su educación les ha ayudado a intervenir y, posiblemente, prevenir los efectos negativos de la discriminación por género.

Las autoras llegan a la conclusión de que su desarrollo curricular y su paso por la universidad les han ayudado a desarrollar los recursos tales como una fuerte identidad como estudiantes, como profesionales y como personas colaborativas. Cada una dependía de su identidad para evitar o contrarrestar los efectos negativos de la discriminación de género y, en algunos casos, para promover la equidad.

Una de las conclusiones a las que llega el estudio es que el liderazgo participativo es esencial en la preparación de las estudiantes para su inserción en los diferentes campos profesiones.

El problema de esta vía - **Orientación no mixta**-, exceptuando las universidades solo para mujeres que merecen un calificativo aparte y no queremos extendernos en ello, es que alude a la tan mal entendida y desprestigiada acciones de discriminación positiva. En términos generales una acción positiva es una medida correctora y temporal cuya finalidad es favorecer la igualdad de oportunidades de las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos. En general, ni profesorado ni alumnas están dispuestas a admitir su pertenencia a un grupo desfavorecido.

- b) Por otra, una orientación para **introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica de la educación superior**.

El marco legislativo lo ha intentado, pero no lo ha conseguido. La introducción de la perspectiva de género en los planes de estudios de las universidades es una quimera.¹

¿Cuáles han sido los obstáculos que se dan en la ES para introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica?

¿Carencia de formación? Aspecto estudiado en formación inicial y permanente del profesorado y del que podríamos hacer una generalización al profesorado universitario debido entre otras cosas a la ausencia de estudios para este nivel. Los estudios apunta a la falta de conciencia de las discriminaciones de género, que lleva al profesorado a ignorar por completo los contenidos y medidas a aplicar para trabajarlo (García de León y García de Cortázar, 2001; Andreu, 2002; Morales, Luna, Esteban, 2010). Anguita (2011:49) lo resume de forma muy clara en su afirmación “se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas”.

Ausencia de guías docentes para ayudar al profesorado. Desde el ámbito universitario, además, se nos complica la tarea dada la falta de referentes y modelos a seguir. Es muy difícil encontrar experiencias sobre la introducción del *gender mainstreaming* en las enseñanzas de educación superior. A la poca o nula conciencia de género se suman las dificultades organizativas y materiales, la existencia de materiales didácticos sin cariz androcéntrico, propuestas concretas de cómo trabajar el lenguaje de una manera no sexista, las dificultades que presenta la juventud universitaria para detectar las discriminaciones de género en sus propias vidas (Donoso-Vázquez, Figuera Gazo, Rodríguez Moreno, 2013), y el extenso rechazo que esta juventud muestra hacia el movimiento feminista (agente promotor de los cambios en la ley para la inclusión del *mainstreaming* de género en las aulas) (Markowitz, 2005; Riera y Valenciano, 1991; Riley, 2001)

El espejismo de la igualdad. No hay que olvidar el fenómeno llamado espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2008) que pretende explicar la presunta situación de igualdad formal y real que la sociedad percibe, pero que

¹ (ver los informes de la Universitat Jaume I (Fundación Isonomía, 2010) y la tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona sobre planes docentes (Rebollar Sánchez, 2013).

desgraciadamente no se ajusta a la realidad. Es decir, la falta de sensibilización en las cuestiones de género, la corrección política, la inexistencia de leyes que condenen prácticas discriminatorias por razón de género y los códigos heteropatriarcales más sutiles que hoy en día se aplican (el sexismo cada vez parece más diluido y pasa más desapercibido, pero sigue siendo igual de penetrante) hacen que el profesorado no se preocupe por detectar presuntas prácticas discriminatorias y piense que la igualdad ya está conseguida, pero en realidad ante lo que nos encontramos es un nuevo sexismo más naturalizado y, en consecuencia, invisible.

Así pues, al final, introducir la perspectiva de género en la labor docente resulta ser una acción totalmente voluntaria en la cual el profesorado se siendo totalmente desorientado y con la sensación de no tener el espaldarazo esperado, por lo tanto acaba siendo una práctica solitaria en constante cuestionamiento de su adecuación y eficacia (Donoso-Vázquez y Velasco Martínez, 2013).

¿Que podría hacer la Orientación educativa y profesional en la Universidad?

I.-Analizar:

Elementos y factores que son significativos en la práctica docente para atravesarla con perspectiva de género.

II.-Elaborar, diseñar, crear:

Metodologías que puedan extraer de los alumnos la cosmovisión cultural de género-poder y que les haga reflexionar sobre cómo culturalmente se ha elaborado una visión género-poder y cada persona ha incorporado a su propia voz las voces de la su cultura.

En una experiencia desarrollada en la Universidad de Barcelona dentro de una asignatura de orientación y género, a través del análisis de los diarios reflexivos puede comprobarse los avances que se observan en el alumnado en sus percepciones, actitudes y conductas. Las alumnas y alumnos van progresivamente adquiriendo una nueva conciencia de la realidad y nuevos marcos de interpretación (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2012).

Metodologías didácticas no sesgadas por el género

Estrategias que permitan cambiar las creencias, actitudes y prácticas habituales.

Estrategias didácticas que permitan a alumnado adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales.

Técnicas que permitan interrogarse e interrogar sobre cómo se lleva a cabo la propia práctica pedagógica.

Procesos de transformación de los discursos hegemónicos.

III.-Desarrollar:

Procesos de mejora enseñanza-aprendizaje que introduzcan contenidos conceptuales sobre la relación género-poder.

Conocimientos no sometidos a la distorsión sexista

La conciencia crítica ante los conceptos como ciencia, poder, sujeto, estado... (Incorporar las aportaciones de las mujeres haciéndolas visibles, no es una cuestión de representación, sino de representatividad).

IV.-Productos formativos:

Analizar las necesidades de la docencia universitaria para diseñar productos educativos que cubran esas necesidades.

Indagar en las resistencias del profesorado hacia la temática de género y poner en marcha procesos formativos para eliminar creencias, prejuicios y mitos.

Elaborar guías docentes y materiales para acompañar al profesorado en su labor de cambiar la práctica educativa.

La realidad expresada en cifras podría llevarnos al desánimo sobre las posibilidades que tiene la educación superior para evitar que sea un lugar de reproducción de desigualdades de género. En cambio, otros autores comparten una postura esperanzadora (Acker, 1994; Bourdieu, 1999), asumiendo que la educación, particularmente la universitaria, puede ofrecer ciertas transformaciones en los mandatos establecidos para los géneros, precisamente a partir de que “las contradicciones que la escuela atraviesa y a las que introduce” pueden generar un campo fértil para transformar dichos mandatos (Bourdieu, 1999:107). Y es aquí donde la orientación universitaria debería asomar la cabeza e instalarse con fuerza.

Referencias

Acker, S. (1994). Género y educación. *Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, España, Narcea.

Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 13-31.

Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*, Barcelona, España, Anagrama.

Donoso-Vázquez, T. (2012). Propuestas para una orientación con perspectiva de género. Ponencia presentada en el *I Congreso internacional e interuniversitario Orientación educativa y profesional, rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, España.

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2012). La Formación universitaria en género como toma de conciencia de las dinámicas generizadas. En Martín Clavijo, M. (editora). *Más Igualdad. Redes para la Igualdad*. (239 – 248). ArCiBel Editores.

Donoso-Vázquez, T.; Velasco-Martínez, A. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 17 - 1, 71:88.

Donoso-Vázquez, T.; Figuera Gazo, P.; Rodríguez Moreno, M.L. (2013). Factores discriminatorios en función del género en la carrera Profesional de las mujeres: 55 - 75. Editorial de la Universidad Federal de Paraíba. EDITORA DA UFPB: Brasil. ISBN: 978-85-237.

Fundación Isonomía (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la universidad Jaume I*. Alicante: Universidad Jaume I. Instituto de la Mujer.

García de León, M. A. y García de Cortázar, M. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer de España.

Instituto nacional de estadística (2013). *Mujeres y hombres en España*. Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. <http://publicacionesoficiales.boe.es>

Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, 17 (1), 39-55.

Mentkowski, M.; Roger, G. (2010). *Educating Women Students in the Academy to Confront Gender Discrimination and Contribute to Equity Afterward*. Forum on Public Policy Online, 2010 (2), [Consulta 04/10/2012.]
<http://forumonpublicpolicy.com/spring2010.vol2010/womencareers2010.html>.

Morales, M. J.; Luna, M. J.; Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*. 7 (2). Disponible en:
<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-morales-luna-esteban/v7n2-morales-luna-esteban>.

Rebollar Sánchez, E.M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Riera, J. M. Y Valenciano, E. (1991). *Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.

Riley, S. (2001). Maintaining male power: male constructions of “feminists” and “feminist values”. *Feminism & Psychology*, 11 (1), 55-78.

Toraiwa, T. (2009). Empowerment and the Construction of a Safe Space in a Women’s Studies Classroom. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 4, 67- 78.
[<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ912729.pdf>].

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.