

TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO: EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEABILIDAD

Alejandra Montané López¹

RESUMEN

El texto presenta un conjunto de reflexiones en torno a la situación de la mujer en la educación formal (básica y superior) y en la formación ocupacional y continua. Destaca la importancia de la transversalidad de género en educación y de la perspectiva de género en la coeducación; y analiza el currículum oculto en la educación y en la formación y orientación laboral de las mujeres. Argumenta que incluir la perspectiva de género en la educación y formación es una tarea necesaria e inevitable frente a la nueva y compleja realidad del trabajo, que requiere nuevas miradas, saberes y habilidades complejas, como las femeninas. Como propuesta de acción apunta un diseño formativo basado en competencias laborales desde la perspectiva de género.

Palabras-clave: Currículum oculto. Transversalidad de género. Formación laboral. Competencias de género. Empleabilidad.

RESUMO

O texto apresenta um conjunto de reflexões em torno da situação da mulher na educação formal (básica e superior) e na formação profissional e contínua. Destaca a importância da transversalidade de gênero na educação e da perspectiva de gênero na coeducação; e analisa o currículo oculto na escolarização e na formação e orientação profissional das mulheres. Argumenta que incluir a perspectiva de gênero na educação e formação é uma tarefa necessária e inevitável diante da nova e complexa realidade do trabalho, que requer novos olhares, saberes e habilidades complexas, como as femininas. Como proposta de ação aponta um modelo formativo baseado em competências laborais informadas pela perspectiva de gênero.

Palavras chave: Currículo oculto. Transversalidade de gênero. Formação laboral. Competências de gênero. Empregabilidade.

ABSTRACT

This paper presents reflections around the situation of women in formal education (primary, secondary and tertiary), and in professional and continual education. It highlights the importance of gender mainstreaming in education, and of the gender perspective in co-education; and analyses the hidden curriculum in schooling and professional preparation of women. It argues that to include a gender perspective in education and professional preparation is a necessary and inevitable task in front of the new and complex reality of work, which requires new perspectives, knowledge and complex skills, such as the feminine ones. As

¹ Universidad de Barcelona. Coordinadora del Programa Hispano-Brasileño de cooperación interuniversitaria Género y educación superior: políticas, narrativas y curriculum, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Programa PHB2012-0149-PC y CAPES/DGU 040/2012, Projeto303/13, NIPAM/PPGE/UFPB. smontane@ub.edu

a proposal for action, it points at a formative model based on work abilities informed by the gender perspective.

Keywords: Hidden curriculum. Gender mainstreaming. Professional preparation. Gender skills. Employability.

INTRODUCCIÓN

Este texto pretende abrir una serie de interrogantes e introducir un conjunto de reflexiones en torno a la situación de la mujer en la educación formal y no formal y, muy concretamente, en el área de formación para la inserción y vida laboral.

Tratándose de una pretensión ambiciosa por su complejidad y por las múltiples dimensiones que intervienen, se va a tratar en un primer apartado la transversalidad del género en educación, posteriormente la mirada de género, haciendo especial énfasis en la coeducación y el currículum oculto, y finalmente la perspectiva de género en la formación y orientación laboral de las mujeres.

TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO

En primer lugar, introduzco algunos aspectos conceptuales sobre el tema de la transversalidad en educación que recoge, además, cuestiones diversas de interés universal como la ecología, la paz, la interculturalidad, la ciudadanía, aspectos que surgen del descontento relacionado con el modelo social y económico en el que vivimos y sobre el que se asientan los futuros posibles. Un modelo, en su esencia, agresivo con el ser humano y su entorno.

En 1995 había empezado a circular el término en la IV Conferencia Mundial de la ONU en Beijing: *gender mainstreaming*, definiendo como áreas objetivo de transversalidad la pobreza, la educación, la capacitación, la salud, la violencia, el conflicto armado, la economía, el poder de la vida humana, todo ello en las esferas públicas y privadas. Pero fue en 1996 cuando el término *transversal* fue definido por la Comisión Europea como la incorporación de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en todas las políticas y actividades de la Unión Europea y allí se definió la transversalidad de género como la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres, respectivamente, en todas las políticas y actividades.

Es evidente que para implementar cambios reales en temas transversales hacen falta políticas, estrategias “de arriba abajo”, modificaciones en los sistemas y en las instituciones, pero la cuestión sería determinar si esos cambios políticos, siendo necesarios, son suficientes.

Las reflexiones, análisis y valoraciones de las prácticas y políticas llevadas a cabo para lograr la igualdad entre hombres y mujeres han puesto de manifiesto que, si bien se han logrado avances importantes en este terreno, no se ha logrado modificar los elementos o factores estructurales que configuran la desigualdad, ya que este camino debe abarcar múltiples dimensiones.

De las múltiples dimensiones que configuran esta situación, las que adquieren más importancia son las del pensamiento, el conocimiento y la actitud de las personas implicadas en el proceso. Cambiar las lógicas de acción, implementar cambios de “abajo arriba”, trabajar en la primera línea de los temas educativos y sociales significa asumir compromisos individuales y actos colectivos de reflexión.

El conocimiento aparece hoy fragmentado, dividido en disciplinas y espacios estancos del saber, y la realidad social y científica está sufriendo unos importantes cambios exigiendo otras maneras de ver e interpretar la realidad. De hecho estamos viviendo un cambio paradigmático que apela como dice Morin (2001) a la complejidad del ser humano. La realidad social exige nuevas miradas, herramientas e interpretaciones del ser humano, de su naturaleza, de la complejidad, y en este sentido la transversalidad, con su perspectiva dinámica, permite entender las ciencias como constructos sociales y el conocimiento como herramientas de interpretación, no como verdades universales inamovibles.

Acercándonos al concepto estricto, encontramos que el diccionario de la Real Academia Española (2014) define el término *transversal* como «lo que se extiende atravesado de un lado a otro» y «cruzado de una parte a otra». Julio Casares (2013) señala como acepciones de atravesar: cruzar, traspasar, engarzar, enfiar, enhebrar, tramar, calar, filtrarse... De esta forma, podemos considerar dos significados para el concepto de transversal: el de «cruzar» y el de «enhebrar». Y es ahí, en su aspecto más cualitativo y subjetivo donde se dota del valor social de transformación.

Los ejes transversales surgen de las necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación y de los retos referidos a la formación integral de los individuos dirigidos a lograr una ciudadanía plena. Para ello es necesario un conocimiento crítico y relevante con una perspectiva transformadora, y en este sentido debemos cruzar y enhebrar.

Los conocimientos que se producen en el ámbito de los estudios de género atraviesan todas las esferas de acción de los seres humanos y todas las áreas de conocimiento subrayándose como procesos de construcción social. Están relacionados con el análisis significativo de la realidad, la interrogación de la ciencia y la tecnología, la generación de explicaciones sobre las relaciones desiguales entre mujeres y hombres visibilizando otras categorías, por ejemplo, raza/etnia/clase/generación/capacidad, o cuestionamientos diversos al sistema económico dominante.

Esta clase de saberes no solamente cuestiona las relaciones de poder imperantes, también abre diálogos sociales y su indiscutible postura interdisciplinaria tiene efectos de carácter tecnológico, científico o académico; invita al cambio en las formas de hacer investigación social, natural, educativa o humana; devela nexos con los contextos social, económico e ideológico y promueve sus dimensiones educativas y políticas.

La introducción educativa de la perspectiva de género de carácter transversal impide que la discriminación se enfoque únicamente desde la situación de desventaja personal de las mujeres, hace visibles las jerarquías culturales, desnaturaliza las prácticas de trabajo jerarquizadas, desarticula los sobreentendidos de género en todos los ámbitos sociales, e interroga sin pausa las formas de producción, distribución y circulación de conocimientos en la academia.

Transversalizar, entonces, significa incorporar las cuestiones relativas al género de tal forma que cruce todas las políticas y acciones, que evite limitarse a proponer o desplegar prácticas directas y específicas a favor de la mujer. La transversalidad, uno de los

más potentes instrumentos de deconstrucción de la racionalidad académica y de la vida cotidiana, rompe con la estructuración jerárquica de los saberes; se organiza sobre el sentido antropológico no sólo de diferentes tipos de saberes, sino de distintas formas de razonar y abarca otros lenguajes.

Desde la educación, es posible comprometerse en un proceso de deconstrucción/reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de las asignaturas, con el fin de conocer los presupuestos que sostienen su estructura, las orientaciones teóricas subyacentes, las propuestas culturales e ideológicas que se desprenden y, a partir de este proceso de reflexión/discusión, abordar otros interesantes debates: el papel de los agentes educativos, las relaciones de poder, las formas de organización o los sistemas de evaluación.

EDUCACIÓN FORMAL: PERSPECTIVA DE GÉNERO

Cuando en los años 1970 en España se decidió que los niños y las niñas debían recibir igual educación y, por lo tanto, debían compartir aulas y currículums, comenzó la escuela mixta. Hoy las niñas y mujeres —junto a niños y hombres— tienen acceso a todos los niveles de la educación y la formación y, es más, actualmente llenan de modo aplastante las aulas universitarias. Es, por lo tanto, un buen momento para preguntarse qué hay más allá de las políticas para la igualdad educativa y si más allá de lo formal, y bajo una apariencia de normalidad, se sigue manteniendo diferencias entre las personas según su sexo.

En el inicio de la escuela mixta se dio por supuesto que la uniformidad de programas aseguraba la igualdad y que, en caso de existir diferencias, estas eran de carácter psicológico, biológico o fisiológico. Aun así la escuela mixta no ha asegurado la coeducación y las mujeres durante los años de escolaridad hemos aprendido y asimilado cosas que no aparecían explicitadas en los papeles.

Por otra parte, el alto rendimiento académico de las alumnas hace suponer que éstas no están discriminadas en las instituciones escolares; todo lo contrario, parecería evidente que son éstas y no sus compañeros varones las que más provecho sacan del sistema educativo, pero como señala Marina Subirats (1991) incluso alumnas brillantes pueden interiorizar un papel secundario en la sociedad y experimentar inseguridad en los ámbitos públicos.

Ante el aumento de la presencia femenina en todos los niveles educativos, surgen ciertos interrogantes que se centran en dos ejes: la elección de estudios y el mercado de trabajo: ¿Por qué pocas mujeres se dedican profesionalmente a temas técnicos? ¿Por qué las mujeres no llegan a ocupar cargos de alta responsabilidad empresarial o política? ¿Por qué es mayor el número de desempleo en mujeres? ¿Por qué son más bajos sus salarios? ¿Por qué se está feminizando la pobreza?

El aspecto vocacional y de elección de estudios es de vital importancia, pero existen otros aspectos educativos y formativos relevantes. Cualquier intervención y reflexión en este sentido pasa, inequívocamente, por diferenciar lo biológico del constructo social que lo acompaña.

Todas y todos estamos de acuerdo en que nacemos niñas o niños, hembras o varones, y el sexo se determina como una condición, biológica, genética y fisiológica; y que, por otra

parte, ser mujer o hombre, es decir el género, es un constructo determinado social y culturalmente y, por lo tanto, susceptible de “ser aprendido” en un contexto determinado.

Esta concepción de género como categoría de análisis nos posibilita otras miradas y análisis de los acontecimientos históricos, sociales y/o educativos, por lo tanto, la perspectiva de género es, a la vez, un marco conceptual, un modo de interpretar y un instrumento para mirar la realidad. Esta distinción radical entre sexo y género permite situar las desigualdades entre hombres y mujeres porque las remite a relaciones sociales, a elaboraciones culturales, a prácticas discursivas.

Cabría preguntarnos si la escuela como tal reproduce las desigualdades sociales, la jerarquización, las relaciones de poder, y si existen mensajes y aprendizajes ocultos que predisponen a un desarrollo personal, académico y profesional diferente para mujeres que para hombres, ya que el objetivo para una igualdad real no estaría en la introducción de la mujer en las actuales estructuras de poder masculinas —perpetuando así las diferencias— sino en cuestionar esta realidad que se plantea como modelo único. Deberíamos re-pensar el sentido de la educación y reflexionar sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes, saberes, y competencias desde la identidad de hombres y mujeres.

Y pensando o re-pensando el sentido de la educación coincidimos con que ésta es la clave para generar sociedades justas, no discriminatorias y es la esencia del quehacer democrático. Paulo Freire (1989) nos muestra una importante paradoja diciendo que si bien es cierto que la ciudadanía no se construye con la educación, también es cierto que sin ella no se construye la ciudadanía.

La educación acompaña a niñas y niños en un recorrido donde, de un modo encubierto, el estereotipo masculino se ha asimilado al éxito, la competición, la riqueza y la promoción social y el femenino ha vuelto a relegarse a la *princesa*, al amor, al servicio o a la atención a otras y otros. Esta presencia durante el desarrollo subjetivo de la identidad individual puede poner en marcha, en determinados momentos de la vida de una niña-jovenmujer, mecanismos de auto-exclusión o, por el contrario, de imitación o reproducción de esquemas masculinos.

Una vez superados los primeros pasos hacia una democracia representativa a través de un sin número de reformas y contrarreformas educativas, en las que aún estamos inmersos, y donde uno de los grandes éxitos para la igualdad de oportunidades ha sido la educación mixta y el acceso de la mujer a todos los niveles de la educación, cabe preguntarnos si la igualdad uniforme en la estructura masculina es lo realmente deseado y óptimo.

En este contexto aparece el movimiento italiano de educadoras, representando la pedagogía de la diferencia, que introduce una nueva mirada al problema, en la que se destaca la visibilización del saber de las mujeres buscando sus espacios físicos y simbólicos en el contexto social. De algún modo se asegura que hombres y mujeres somos diferentes, pero esa diferencia debe enriquecer el mundo en este momento de cambio y la mujer debe partir de sí misma para la re-construcción. De ahí surgen las nuevas corrientes de pensamiento que a través del análisis de historias de vida y narrativas, estudios cualitativos, han ido situando el tema de nuestro sistema básicamente androcéntrico.

El sujeto de la educación mixta es un ser universal y que responde a un modelo neutro-masculino. Las asignaturas que se imparten en la escuela y otros niveles de la educación

responden a un sesgo masculino. Así es posible, por ejemplo, identificar los estereotipos de hombres, los científicos, los biólogos, los aventureros, los triunfadores. Es posible, incluso, hacer una carrera de educación en la universidad y no estudiar ni leer a más de dos autoras. ¿Es posible que en la historia de la educación sólo hayan existido hombres?

Pero lo más paradójico de todo es comprobar que la profesión docente está feminizada (feminización que va descendiendo cuando más elevado es el nivel educativo y, por lo tanto, de más prestigio). ¿Qué ocurre para que la mujer profesional de la docencia reproduzca un tipo de enseñanza básicamente masculina?

Sin tener la respuesta, hay varios aspectos sobre los que reflexionar. En primer lugar la presencia femenina en las instituciones educativas suele disminuir a medida que el cargo a ocupar es superior. Por lo tanto, encontramos pocas catedráticas en la universidad, o pocas mujeres en los equipos de gestión y, por otra parte, es difícil encontrar un hombre trabajando en el jardín de infancia. Es decir, se reproduce el sistema-relación de poder y de nuevo aparece esta actitud menos competitiva de la mujer que, estando preparada, no accede a determinados puestos.

Por otra parte, el modelo educativo de nuestro país con sus duras e invisibles estructuras y, además, el modelo social imperante, ayudan a que las mujeres se auto-oculten, convirtiéndose en imprescindible tomar la palabra desde la experiencia histórica y vivida de la mujer. Tomar la palabra, en primera persona, real y simbólicamente.

Para que esto pueda ocurrir en el ámbito educativo, la educación debe ser crítica e integradora, que es la que puede impulsar el cuestionamiento de las relaciones intersubjetivas así como la interacción social. La educación desde la perspectiva crítica nos permite entender y vivir la diferencia y la relación entre los géneros como una relación de igualdad desde la diversidad, en la que ambos sujetos se liberan y transforman: el sujeto femenino toma conciencia de su condición de subordinación histórica para asumir una posición proactiva.

Puede cambiar, de ese modo, la perspectiva sobre las concepciones del ser hombre y el ser mujer, llegando a integrar una serie de cualidades, valores y roles más integrales (fuerza/ternura; análisis/intuición; realismo/imaginación; concreto/global; público/privado etc.) que tienen mucho que ver con la utopía de nuevo ser humano y la sociedad alternativa y humanizada que deseamos tener, asumiendo también —parafraseando a Rosa María Alfaro (1991)— diversas, flexibles e intercambiables maneras de ser hombres y mujeres, dialogando con las identidades construidas y las transformaciones posibles, y admitiendo distintas maneras de establecer complementariedad entre hombres y mujeres.

También para el ámbito educativo, el androcentrismo en la historia de las ciencias, en su concepción y en su práctica, es una de las claves explicativas de la persistencia del sexismo y su singular resistencia al cambio. Se puede afirmar que existe, histórica y sistemáticamente, una persistencia en el olvido y ocultación de lo que las mujeres han aportado a la cultura y la ciencia, un desinterés en incluir los temas que a la mujer le interesan en las investigaciones y un sinnúmero de prejuicios en torno a este tema. Hablamos entonces de amputación histórica, como dice Subirats (1994, p.64), “la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, punto de vista que se convierte en medida de todas las cosas”.

Currículum escolar y temas transversales

Para cambiar “esa medida de todas las cosas”, proporcionando múltiples medidas, para potenciar una educación democrática y justa, los temas transversales no deben presentarse como enfoques aislados, inconexos entre sí, sino con contenidos y propuestas metodológicas propias de cada uno de ellos.

La transversalidad debe incorporar propuestas definidas y esas no pueden presentarse como elementos abstractos desvinculados de la interpretación de la realidad y de la crítica a las culturas dominantes. Por el contrario, las propuestas deben derivarse de esos análisis, de la definición de problemas y de las estrategias de transformación educativa y social.

Desde el marco socio-cultural, el transversalizar la perspectiva de género (así como otros temas como educación ambiental, en valores, para la paz, intercultural etc.) pone de manifiesto una serie de elementos críticos de un sistema que es globalmente insatisfactorio, que reproduce injusticias y genera desigualdades.

Desde el marco epistemológico, los enfoques transversales plantean una crítica radical al referente curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor. El conocimiento científico no puede despegarse de los contextos de producción, ni de las prioridades que guían la investigación científica, ni de las ideologías que la propician. Actualmente vivimos una tensión epistemológica importante, se discute sobre los límites del conocimiento científico, se cuestiona seriamente el modelo positivista, se plantea la tirantez entre especialización e interdisciplinariedad como sistemas de interpretación de la realidad.

Sin embargo, nuestro sistema educativo obvia estas incertidumbres y muestra el saber científico como único, acabado, estático y alejado de los temas de interés humano. Y, por otra parte, se desvaloriza cualquier otra manera de aprehensión de la realidad (intuición, percepciones...), perjudicando gravemente a todas aquellas personas que no encajen perfectamente en el perfil académico delimitado por estos parámetros.

Ante un modelo tecnocrático, la transversalidad comparte la perspectiva de la ciencia como construcción social. Desde una perspectiva crítica la ciencia tiene por objeto conocer la verdad como problemática, como dialéctica, en la que los actores sociales enfrentan intereses e ideologías, e interaccionan en sus contextos con perspectivas culturales diversas (FERNÁNDEZ e VELASCO, 2003).

La estructuración curricular en asignaturas sostiene la fragmentación del conocimiento en parcelas incomunicadas. En ellas se concentra el "saber", lo que hay que transmitir, la cultura justificada por el recurso a la autoridad, constituyendo esta estructura una de las más importantes limitaciones con la que se enfrentan los planteamientos transversales.

Pero, pensando en la transversalidad, es posible comprometerse en un proceso de deconstrucción/reconstrucción epistemológica de las disciplinas, conociendo qué presupuestos sostienen su estructura, a qué orientaciones teóricas responden, qué propuesta cultural —y por lo tanto ideológica— se desprende de ellas y, a partir de este proceso de reflexión/discusión, que además nos conducirá a otros interesantes debates (papel de los agentes educativos, relaciones de poder, estructuras de organización, de evaluación), reconstruir un conocimiento crítico, relevante y útil para una perspectiva transformadora.

Ámbitos de actuación en transversalidad: educación básica

En la escuela primaria se ha realizado un considerable número de experiencias y existen diferentes estrategias de incorporación de la transversalidad al sistema educativo concretamente en trabajos por proyectos. Permanece la polémica de si es conveniente crear temas transversales o, si por el contrario, es mejor integrarlos de una forma holística en los currículos escolares.

La opción de una u otra alternativa, sin duda condicionaría la naturaleza docente que es necesaria y por tanto, la formación que debe tener ese/a educador/a. Se trataría de una formación más integral que indagaría las posibilidades de desarrollar actividades de transversalidad en distintas áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y literatura... La formación de docentes para esta propuesta implica un trabajo personal que consiste en transformar la propia manera de hacer para poder conocer al alumnado, creando una forma de relación donde se asiente su experiencia de la transversalidad.

Pero, a pesar de lo comentado, se mantiene el “currículum oculto”, concepto delimitado por Jackson (1975) y que se define como el conjunto de normas y valores, que son implícita pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares, y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores.

Este concepto —currículum oculto— deriva del análisis hermenéutico de los procesos educativos que pone de relieve los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículums explicitados, y del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos. Por ello el currículum oculto se muestra principalmente en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones y los desconocimientos que presenta el currículum y su práctica.

La educación superior

La educación superior tiene un importante papel en el tema del género ya que las y los estudiantes de cada momento serán las profesionales, educadoras, maestras, formadoras de futuros próximos. La universidad, desde la investigación, el propio currículum, los seminarios y otros ámbitos de formación, puede potenciar la reflexión y el cambio. Debemos ser conscientes del choque e incluso contradicción que supone esta perspectiva en entornos jerarquizados, competitivos, androcéntricos, como el sistema educativo y en ciertos contextos de desarrollo del conocimiento y la ciencia, y prepararnos para desenvolvernos en el estudio y solución de estos conflictos.

En la educación superior se puede desempeñar un importante papel en el trabajo de la transversalidad, desde la promoción, la colaboración y el apoyo en algún proyecto de investigación con otras organizaciones o centros en dichos temas, de lo que existen experiencias enriquecedoras, hasta la visibilización de la subjetividad en las historias de vida de las profesoras.

El currículum oculto en educación superior se establece a través de las relaciones dinámicas entre lo macro y lo micro, que entrecruzan las experiencias individuales y las narrativas biográficas que delimitan las relaciones individuales, colectivas e institucionales. De

algún modo nos remite a los imaginarios colectivos y a la cultura subyacente que posibilitan que los conocimientos y contenidos educativos medien en la construcción subjetiva de la realidad. Y de ahí su sentido de *oculto* ya que su propio análisis y proceso de reflexión nos puede conducir a cambios individuales o grupales al explicitarlos. Es por ello que la investigación del currículum oculto puede ser un proceso de acción-investigación-acción en el que la comunidad educativa partiendo de su experiencia identifique contradicciones, las reflexione y analice de manera colectiva, y pueda buscar alternativas innovadoras.

De hecho, reflexionar sobre el currículum oculto debería ser una parte indispensable de la práctica educativa de cualquier docente; si las profesoras/es, maestra/os se comprometieran a indagar sobre sus acciones en el aula, podrían asumirse, transformarse y erradicarse muchos de los elementos del currículum oculto que conducen a prácticas educativas antidemocráticas, sexistas, homofóbicas, clasistas etc. Entre las herramientas de investigación del currículum oculto pueden contarse las autobiografías y las historias de vida, auto-etnografías o de vida laboral del personal escolar y del alumnado. Éstas son útiles en la medida que sirven para ubicar las propias posiciones, creencias, expectativas, supuestos y prejuicios respecto a la escuela, a la actividad docente o a determinados grupos sociales, lo cual es un punto de partida para revisar y cuestionar la propia práctica educativa (MACEIRA OCHOA, 2005).

Otro elemento relevante es la distribución del conocimiento y el papel de la mujer en la Educación Superior. El hecho de que existan diversos modos de segregación femenina determina también el tipo de conocimiento y relación institucional que se manifiesta.

Siguiendo a Montané (2013, p.29) existen diversos tipos de segregación en el ámbito de la educación superior:

a) La segregación horizontal, o cuantitativa, se produce en la medida en que algunas áreas de conocimiento están muy feminizadas –especialmente las relacionadas con las ciencias de la vida– mientras otras están muy masculinizadas –las ingenierías y ciencias experimentales (SÁNCHEZ DE MADARIAGA, 2010).

b) La segregación vertical se produce en todos los campos, independientemente del grado de feminización del alumnado y profesorado universitario: hay muy pocas mujeres en los puestos más altos de la ciencia, incluso en los campos en que las mujeres son mayoría entre los titulados desde hace tiempo, como la medicina (SÁNCHEZ DE MADARIAGA, 2010).

c) Las mujeres tienen menos acceso a las redes académicas (DOHERTY e MANFREDI, 2005) y optan en mayor medida por las denominadas ‘ciencias blandas’, como son las humanidades y las ciencias sociales. Mientras tanto, los hombres tienen más presencia en las áreas denominadas ‘duras’, como las ciencias empíricas o las tecnológicas.

d) Las mujeres tienen más carga docente que los hombres, y ellos se dedican y destacan más por su actividad investigadora (BAGILHOLE e WHITE, 2003) y de gestión (BAGILHOLE, 2007).

e) Muy pocas mujeres llegan a ser catedráticas, un 15% en 2008 (MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN, 2010, p.87) o llegan a ostentar cargos de gestión con un grado elevado de poder (TOMÁS, 2011). En igualdad de condiciones (antigüedad, campo de conocimiento, producción o tesis dirigidas) la probabilidad de que un profesor titular sea promocionado a catedrático es 2,5 veces superior a la de una mujer (SÁNCHEZ DE MADARIAGA, 2010).

f) La conciliación de la vida familiar y laboral también es un elemento distorsionador. Ante el mismo número de hijos un hombre tiene 4 veces más de probabilidades de ser promocionado a catedrático.

g) Las mujeres obtienen menos financiación, lo que significa menos ayudantes de investigación, entre otras cosas (TOREN, 1993), que los hombres.

FORMACIÓN Y EMPLEABILIDAD

El análisis y las reflexiones del apartado anterior no han contemplado de un modo explícito el contexto actual en el que mujeres y hombres convivimos. No podemos obviar, sin embargo, el fenómeno de la globalización y la sociedad de la información que está ejerciendo unos profundos cambios en las estructuras y naturaleza del trabajo y produciendo unas migraciones y movilizaciones que afectan a la realidad laboral de los países.

En sentido estricto la globalización es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como una unidad, en tiempo real, a escala planetaria (CASTELLS, 1999). Así, las decisiones y actividades en cualquier lugar tienen repercusiones significativas en lugares muy distantes, simultáneamente. El proceso ha sido apoyado por la revolución informática y de las comunicaciones que da la base tecnológica para que esa operación en tiempo real pueda producirse. El tiempo y espacio se compactan.

En este aspecto, la globalización en su dimensión más neo-liberal, ofrece múltiples posibilidades al mismo tiempo que reafirma un modelo masculino del mercado de trabajo que, en su esencia, promueve la flexibilidad, la precariedad y el aumento de desigualdades para las personas más desfavorecidas. Es importante destacar aquí el concepto androcéntrico de trabajo socialmente aceptado, que solamente contempla un determinado tipo de trabajo productivo en el mercado y no contempla aquel trabajo reproductivo que, en muchas ocasiones, es propio de la mujer, siendo de bajo prestigio social.

Los cambios y las condiciones de vida han modificado la naturaleza del trabajo: más flexible y con un particular desarrollo del tercer sector. Asimismo se ha producido un aumento de la demanda de fuerza de trabajo femenino pero, a pesar de todos los avances, la mujer se encuentra en una posición de desventaja por lo que se refiere a los beneficios que ofrece la globalización. La explicación a esta paradoja podemos encontrarla en los siguientes motivos: la innovación tecnológica y la producción especializada tienden a favorecer a los trabajadores y trabajadoras con un alto nivel de formación, educación y calificación, una categoría donde las mujeres no se encuentran aun totalmente representadas.

Aun así, hay mercados, ocupaciones y profesiones que parecen abrirse y privilegiar a la mujer. También, lentamente, van desapareciendo viejos prejuicios que tendían a excluir a la mujer de algunas actividades. Sin embargo, estas transformaciones no han causado el efecto de desaparición del fenómeno de la infra-ocupación y segregación ocupacional femenina.

Esto supone considerar que los aspectos del trabajo femenino no han cambiado tanto con el paso del tiempo, pues existe: a) una apreciable proporción de mujeres en edad laboral que no tienen un trabajo remunerado; b) un gran volumen de trabajo doméstico y familiar que realizan las mujeres, empleadas y no empleadas; c) y una concentración de las mujeres en los sectores más pobres de la población trabajadora (PICCHIO DEL MERCATO, 1994).

Observamos, por otra parte, una feminización de algunos sectores del mercado, especialmente en el sector terciario y de servicios donde se precisan competencias de relación y comunicación (CIGARINI, 2003).

Y, dando un paso más, Fischer (2000) nos habla de cierta "*características innatas*" que, formando parte de la esencia de la mujer, la cultura ha moldeado a lo largo del tiempo y que se podrían resumir en las siguientes: habilidad verbal, capacidad para interpretar posturas, gestos, expresiones faciales (comunicación no verbal), sensibilidad emocional, empatía, sentido del tacto, olfato y oído, paciencia, capacidad para pensar y hacer cosas simultáneamente, preferencia por la cooperación y el consenso, y gran capacidad de liderazgo. Siguiendo la obra de Fischer (2000), podemos destacar: pensamiento contextual y visión holística, tolerancia a la ambigüedad, capacidad de interconexiones, flexibilidad mental, intuición, poder de la imaginación, capacidad organizativa y pensamiento a largo plazo.

Queda patente que en las grandes líneas de cambio organizativo del mercado del trabajo, en unos contextos de gran complejidad y cambio, se precisan personas que puedan trabajar de una manera conectada, con una amplia acumulación de datos, tolerando la incertidumbre y construyendo un pensamiento constelar.

Formación, competencias y empleabilidad

Considero importante comentar el hecho de que existen diferentes medidas a tomar para facilitar la total igualdad de oportunidades, en tema de empleo, entre hombres y mujeres. Para empezar hago una breve mención a aquellas políticas oficiales que pueden promover este objetivo, a las que llamo "de arriba abajo", ya que son iniciativas políticas y/o administrativas. En este sentido cabe presentar una breve exposición de la situación laboral de la mujer y enumerar aquellas políticas que pueden potenciar la igualdad: políticas de empleo, políticas de conciliación de la vida laboral y familiar, políticas de servicios para la educación infantil y cuidado de personas dependientes, políticas de lucha contra la pobreza y la exclusión social.

Siguiendo a Montané (2013, p.25,26), posiblemente la Ley orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, en España, es uno de los acontecimientos más relevantes aparecidos en el ordenamiento jurídico que promueve cambios sustantivos con el objetivo de la igualdad real. Dicha ley contempla a la Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, en materia de igualdad y obliga a los poderes públicos a garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y a preservar el reconocimiento del papel de las mujeres en los ámbitos culturales, históricos y económicos. Esta ley nacida "con la vocación de erigirse en la ley-código de la igualdad entre mujeres y hombres" según expresión del legislador, recoge un complejo y completo espacio de realización de la igualdad de género y criterios de actuación de los poderes públicos en los que se integra y realiza el principio de igualdad. Esta vocación y la aplicación del principio de transversalidad explican la complejidad y la extensión de esta actuación legislativa del Estado, cuyo desarrollo abarca los diversos ámbitos del ordenamiento jurídico donde resulta necesaria una legislación de garantía o promoción de la igualdad.

El Consejo Europeo de Lisboa, en el año 2000, subrayó la "importancia de una participación equilibrada de mujeres y hombres en la vida profesional y familiar". Para ello

definió objetivos cuantitativos encaminados, entre otras cosas, a lograr una tasa de empleo femenino de 60% en el año 2010. Tras un largo período de crisis económica e iniciada una leve recuperación, el empleo femenino crece ligeramente más que el masculino, y como afirma el informe del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015:1):

La reducción de la brecha de actividad, empleo y paro por razón de género que viene observándose en España a lo largo de la última década responde a cambios profundos en la sociedad española. Que en estos momentos apenas existan diferencias de género significativas entre los jóvenes permite plantear que previsiblemente la convergencia continuará a medida que se vayan incorporando al mercado de trabajo las generaciones más jóvenes y se vayan retirando las generaciones de edad más avanzada, dónde las diferencias son mayores.

Continúa dicho informe comentando que la incidencia de la crisis económica en todo el período no ha frenado el avance de la tasa global de actividad de las mujeres, que ha continuado también en 2014 hasta situarse en el 70,2% en el cuarto trimestre del año para la población femenina de 16 a 64 años. Esto supone un leve aumento sobre la registrada el año 2013. Este hecho, junto con el retroceso de la actividad entre los hombres en algunos años anteriores, ha aproximado aún más las tasas de actividad respectivas: la diferencia entre ambas se sitúa en 10,8 puntos porcentuales en 2014, cuando en 2000 era de 26,8 puntos y en 2007 todavía de casi 20 puntos (MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, 2015, p.15)

Uno de los principales problemas relacionados con la información existente es que los datos que se analizan se refieren a personas ocupadas, por lo que no aparecen en ningún caso el estado o la situación de las personas desocupadas, por lo que la información sobre la situación de la mujer es relativa. Por otra, no informa qué tipo de profesiones o trabajos está ocupando la mujer, cómo se está repartiendo el trabajo, en qué se basa la formación ocupacional para la mujer, cómo se introduce la mujer en trabajos masculinos y qué posibilidades existen para ella. Es en este aspecto que precisamos de análisis mucho más cualitativos.

Continuemos conceptualizando un poco más. Definiremos el término *empleabilidad* como la aptitud para encontrar, crear, conservar, y promocionarse en un trabajo obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional (DUCCI, 1998).

El género, la empleabilidad y la ciudadanía son conceptos interdependientes en que entran en juego las dimensiones personales y relacionales del aprendizaje, y que se articulan en los contextos de vida concretos de cada sujeto, dando por resultado diferencias e inequidades en las posibilidades de acceso a los recursos, en las oportunidades de empleo o generación de actividades productivas, en la participación y toma de decisiones respecto de cuestiones atinentes a su comunidad o grupo de pertenencia (IRIGOIN e VARGAS, 2002).

Para mejorar su empleabilidad las personas pueden fortalecer un *conjunto de saberes o competencias* clave necesarias para resolver con autonomía, reflexión y flexibilidad cuestiones relacionadas con la organización y planificación del propio trabajo. Son competencias que trascienden un campo ocupacional específico, por lo tanto las denominamos también competencias *transversales*.

Por eso es que desde este enfoque, la empleabilidad no puede ser definida de un modo universal o neutro, sino que es un concepto situado, con marcas personales, sociales y temporales. Esto conduce a incorporar, tanto en la formación como en la orientación, la reflexión acerca de los múltiples ejes de diferencia que atraviesan a los sujetos, a los contextos y que impactan en sus posibilidades de desarrollo laboral. Con *ejes de diferencia* nos referimos a la diversidad de posiciones en las que se encuentran los sujetos y que derivan de su situación en relaciones de clase, culturales y generacionales, entre otras. De modo que, cuando planteamos que la empleabilidad debe ser “situada” en virtud de las características de las personas y del espacio local o de trabajo en el que buscan desempeñarse, estamos afirmando la necesidad de revisar o problematizar en el proceso de orientación y formación el análisis de la situación de las personas respecto de la empleabilidad; de reflexionar, así mismo, sobre los condicionantes existentes en los ámbitos laborales y también en los ámbitos de formación, en este último caso respecto de las orientaciones ofrecidas a los/las participantes, desde la capacitación laboral.

Otro sentido del análisis deber ir orientado a las nuevas posibilidades para las mujeres, así la sociedad del conocimiento puede aportar ventajas potenciales para que las mujeres se posicionen mejor y desarrollen sus intereses profesionales y personales. El valor añadido ya no lo aporta la fuerza física, frente a la cual competían en desventaja, sino los conocimientos y capacidades y se requiere de competencias (integración, trabajo en equipo, motivación, disciplina...) que las mujeres vienen ejerciendo desde hace mucho tiempo.

Como consecuencia, en algunos subsectores, especialmente de servicios y de la mano de las tecnologías, las mujeres se benefician de nuevas y mejores oportunidades de empleo aunque continúan relegadas a un segundo nivel en determinadas ramas técnicas de actividad que exigen alto nivel de calificación.

La formación es relevante para mejorar la empleabilidad. En 2013 se consolidó la participación de las mujeres en las acciones incluidas en el subsistema de la Formación Profesional para el Empleo. Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015, p.75), un 52,6 % de los trabajadores que participaron en acciones dirigidas a desempleados eran mujeres (frente al 47,8% en 2011). La participación femenina ha aumentado ligeramente en las acciones de Iniciativa de demanda, es decir, en la formación organizada por las empresas hasta alcanzar el 43,6% del total, y ha mantenido la tendencia a la baja en las acciones de formación en alternancia, especialmente en los talleres de empleo.

Transversalidad en la formación ocupacional y continua

La potencialidad de la educación no formal en el desarrollo de valores y actitudes, así como su papel en la transformación de conductas de las personas adultas, con el efecto multiplicador que esto tiene, ha sido sugerida y demostrada desde hace tiempo.

Aun así, continuamos detectando el mismo tipo de reproducciones sociales, eso es, por una parte el currículum oculto, el mensaje invisible, por otra, el desempeño en imitar la estructura masculina, esperando que esa jerarquía nos “acepte”, cuando lo necesario sería valorar la experiencia de vida de las personas, que aprendieran a nombrar con su propia voz lo vivido, valorando su práctica, en el ámbito que sea.

Como dicen Donoso et al. (2013, p.65), las intervenciones orientadoras dirigidas a reducir los estereotipos sexistas y las barreras autoimpuestas deberían actuar conjuntamente, sinérgicamente, para economizar y aumentar su eficiencia. El cuadro siguiente sintetiza los ámbitos de intervención.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS	
En programas de formación académica y permanente	En el momento de planificar medidas económicas y sociales
En los sistemas de orientación profesional	En las campañas de los <i>media</i>
En el seno de acciones positivas institucionales	En la planificación y desarrollo de la investigación pedagógica y psicológica

Fuente: Donoso et al. (2013:66)

Propuestas de acción: Diseño basado en competencias laborales desde la perspectiva de género

En primer lugar es básico hacer visible el currículum oculto, es decir, explicitar esos contenidos no visibles para poder trabajarlos incluyéndolos o excluyéndolos del currículum. La experiencia que se vive durante la formación debe ser coherente con los objetivos y la esencia de la misma. Otro aspecto importante es considerar una variable indispensable: el conocimiento de las experiencias de vida de las y los participantes. Es evidente que el pilar fundamental para llevar a cabo la formación desde la perspectiva de género incluye un auto-conocimiento y formación adecuada de las formadoras y los formadores.

La estrategia que tiene como objetivo transversalizar la perspectiva de género, proporcionando bases conceptuales y metodológicas para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, en el ámbito laboral, se puede desarrollar principalmente desde los contenidos, a partir de la inclusión de temas específicos relacionados con la temática de género y desde los contenidos conceptuales de las áreas, mediante destrezas, actitudes y comportamientos que promuevan la equidad de género (LAZARTE e YAKSIC, 1998).

Desde un enfoque pedagógico constructivista, se considera la posibilidad de introducir un análisis de competencias laborales desde la perspectiva de género. Entendemos las competencias como el conjunto de saberes que podríamos detallar como: saber – conocimientos necesarios; saber hacer – conocimientos procedimentales, destrezas y habilidades; saber ser – actitudes.

Le Boterf (2001) define la competencia como una construcción a partir de la combinación de recursos (conocimientos, habilidades) y recursos del contexto (relaciones, informaciones) que son movilizados en un momento determinado para llevar a cabo una acción determinada. Se trataría entonces de diseñar la formación basándose en competencias incluyendo, además de las propias, competencias de género con la finalidad de que en el desarrollo profesional se movilicen, traspasando así el ámbito teórico para llegar al práctico. El siguiente cuadro pretende ser una orientación:

Conocimiento	Procedimiento	Actitud (saber ser)
Características de los roles no sexistas	Analizar los prejuicios sexistas	Adquisición de actitudes y comportamientos no sexistas
Reconstrucción no sexista del trabajo	Observación de las necesidades de hombres y mujeres.	Aceptación de los acuerdos tomados
Reconceptualización del trabajo de las mujeres	Uso de un lenguaje oral y escrito no sexista.	Respeto al turno de palabra
Ciudadanía y derechos humanos	Utilización de las categorías de género como instrumento metodológico de análisis de las relaciones sociales	Apreciación de la vida cotidiana Valoración crítica del trabajo y el esfuerzo

Fuente: Adaptación de Lazarte; Yaksic. Fundación INFOCAL (1998)

El análisis de las competencias con la mirada de género, nos permitirá diseñar la formación de un modo coherente que permita el desarrollo de las mismas. Las propuestas en este sentido serían la inclusión de unos módulos en la formación para que aparecieran explícitamente conocimientos de género y, por otra parte, el desarrollo, de modo transversal, de estrategias de análisis y actitudes que promuevan y evidencien la perspectiva de género.

El enfoque de género en la formación basada en competencias laborales implica considerar que todo aprendizaje es social y que el desarrollo de competencias laborales está mediatizado por nuestra socialización como hombres o mujeres. Algunas competencias necesarias no se ejercitan adecuadamente debido a los estereotipos transmitidos en los diferentes niveles educativos y sociales. Estos mensajes funcionan como una programación inconsciente que limita la formación profesional y el desempeño laboral, especialmente en áreas diversificadas.

El mundo del trabajo está formado por mujeres y hombres. A partir del enfoque de género podemos mirar quién hace qué en los espacios de la formación laboral y en los contextos del trabajo. Con esta información podemos formular currículums que respondan a necesidades formativas, laborales y sociales de hombres y mujeres, y retomar los saberes adquiridos a través de la experiencia social, familiar y laboral. Si descubrimos qué competencias son débiles en cada sexo, podemos planificar acciones que retomen y refuercen esos aspectos. Para ello se debe analizar la fortaleza individual.

El análisis de las competencias, incluyendo la perspectiva de género, nos da la posibilidad de diseñar programas de formación que incluyan dicha perspectiva. *Un currículum con enfoque de género* es explícito, conocido y consciente y requiere ser aplicado por personas con alguna conciencia y formación en género. En dicho programa se deben detallar qué contenidos, referidos al oficio u ocupación, deben incluir datos de la historia de mujeres y hombres, qué competencias de contenido se deben dominar para realizar dicha ocupación, qué competencias procedimentales, incluyendo la perspectiva de género, y qué competencias transversales van a potenciar la empleabilidad de las personas participantes. Por otra parte, es imprescindible la utilización de un lenguaje incluyente y no discriminatorio; para ello las formadoras y formadores deberán trabajar un lenguaje que visibilice tanto a hombres como mujeres.

Plan de Acción Personal

Desde la orientación individual y colectiva se puede implementar un trabajo complejo, que aborde distintas dimensiones de la persona y que incluya la reflexión desde la perspectiva de género. Situar a la persona, a la mujer en este caso, en el centro y tomando ella misma la palabra para que desarrolle un proyecto personal analizando su propio recorrido y visibilizando sus saberes, vengan del ámbito que vengan, más allá del aprendizaje concreto de un oficio, puede permitir desarrollar competencias transversales para mantenerse en un entorno turbulento como el actual.

El reconocerse como creadoras de posibilidades y protagonistas de su futuro, identificando habilidades, deseos y dificultades para construir su propio camino puede constituir un elemento importante para la empleabilidad y también para la libertad. En este caso se trataría de movilizar las competencias personales en el desarrollo de un plan individual que potenciaría la visibilización y la autonomía.

El rol del formador sería el de acompañar el proceso de aprendizaje, siendo necesaria una amplia experiencia, reflexión y también formación en torno a los temas de género. Este modo de actuar implicaría partir del deseo o la necesidad de modificar una situación existente analizando críticamente el contexto; plantear objetivos posibles y viables; diseñar el camino y las acciones a realizar; analizar los recursos personales y los recursos del contexto para lograr los objetivos; verificar y/o evaluar los resultados.

El desarrollo de este plan personal de acción se basaría en una *mirada generativa* de alternativas y *apreciativa* en el proceso de auto-conocimiento.

El desarrollo de esta estrategia basada en la orientación permite unir dos perspectivas de gran potencia: por una parte las competencias necesarias para lograr y mantener el trabajo y, en segundo lugar, la perspectiva de género que genera la visibilización personal y las múltiples posibilidades alternativas, así como el análisis de otras desigualdades sociales.

Para las personas participantes de acciones de formación y orientación, se trata de un conjunto de cursos de acción que ellas definen, planifican, revisan y replanifican con vistas a lograr una inserción productiva o a mejorar su situación de empleo y, en aspecto metodológico, no deja de ser un procedimiento didáctico para el fortalecimiento de la empleabilidad y para promover la equidad de género, puesto que en él confluyen la lectura del entorno productivo y social con la de las marcas de género, o sea, el cruce de formación por competencias y género.

Por fin, se proponen unas fases del plan personal:

a) *El autodiagnóstico*: ¿de dónde parto? Balance personal y reconocimiento de las propias competencias a través de la narración de vida laboral y/o social, reflexionando sobre los condicionamientos basados en las relaciones de género u otras diferencias;

b) *La definición de metas* y estrategias para su viabilidad: ¿qué quiero alcanzar? A partir del análisis del punto de partida, se definen las metas a alcanzar en términos de formación y trabajo;

c) *La planificación de actividades*: ¿cómo lo voy a hacer? Las participantes concretan por sí mismas; y

d) *Acompañamiento durante la implementación del plan y evaluación*: cómo voy a llegar y qué lograré?

Cuando las personas conocen la distancia entre los saberes y las competencias que ya tienen y lo que necesitan alcanzar para desempeñarse en el campo elegido, como proceso dinámico y abierto, pueden planificarlo y ajustarlo en un instrumento de autoevaluación y también de evaluación docente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación y la formación no dejan de ser ámbitos privilegiados para el tratamiento de la igualdad de oportunidades y la perspectiva de género a través de esta búsqueda incesante del currículum y otras áreas de investigación e intervención. Como afirman Donoso et al. (2013:56):

En los últimos años las medidas legales y las normativas, los estudios e informes de organismos defensores de la igualdad, las técnicas empleadas en el análisis de los puestos de trabajo, los acuerdos adoptados para la negociación colectiva y las recomendaciones elaboradas por las organizaciones sindicales, han sido poderosos instrumentos para reducir la discriminación laboral por razón de género. Pero, continúan existiendo factores externos e internos que complican el ajuste laboral de las mujeres; por ejemplo, entre los externos siguen detectándose discriminación salarial, poca representación en cargos de decisión, acoso sexual etc.”

Entre los internos, provenientes de patrones culturales imperantes, las autoras destacan el permanente conflicto entre los roles familiares y de trabajadora, el imaginario colectivo y el peso de la tradición en la conformación de la identidad.

Por ello, ser profesora o formadora hoy no es tarea fácil por la responsabilidad y compromiso que supone tratar con dimensiones tan complejas. Se presupone que la docente y el docente son personas que poseen la verdad de lo que saben y hacen. Nada más lejano de la realidad. En ocasiones es necesario volver a plantearse aquellas cuestiones iniciales, básicas, sobre el sentido de educar y formar, alejarse y acercarse mirando desde nuevas perspectivas.

Incluir la perspectiva de género en la educación y la formación es una tarea necesaria, pero además inevitable. La nueva y compleja realidad precisa de nuevas miradas y habilidades complejas, necesita incorporar la mirada femenina, la intuición, la imaginación, el amor, la emoción, es decir, otras vías de creación de sentido intersubjetivo.

El saber femenino ha sido un saber invisible, intencionadamente ocultado y degradado, y curiosamente en este momento reconocemos su valor —nos reconocemos nosotras— pero aun así, aún ahora las estructuras pertenecen a un pasado-presente que, aun demostrando hoy su ineficacia, no se permiten soltar el poder.

REFERENCIAS

ALFARO, R. M. *Una comunicación subjetiva no sólo para mujeres*. La Piragua, CEAAL, 1991.

BAGILHOLE, B. Challenging women in the male academy: think about draining the swamp. En COTTERILL, P.; JACKSON, S; LETHERBY, G. (eds) *Challenges and negotiations for women in higher education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 21-32.

BAGILHOLE, B; WHITE, K. Created in their image: An analysis of male cultural hegemony in higher education in Australian and the United Kingdom. En GROOMBRIDGE, B.; MACKIE, V. (eds.) *Re-searching research agendas: women, research and publication in higher education*. Proceedings of the Australian Technology network - women's executive development (ATN-WEXDEV) 2003 Research Conference. Perth: Curtin University of Technology Learning Support Network, 2003. p. 1-12.

CASARES, J. *Diccionario ideológico de la lengua española*. Madrid: Gredos, 2013.

CASTELLS, M. *La transformación del trabajo*. Barcelona: Los Libros de la Factoría, 1999.

CIGARINI, L. El sentido del trabajo. *DUODA Revista d'Estudis Femenistes*, nº 25, 2003. p.91-99.

DOHERTY, L.; MANFREDI, S. *Improving women's representation in senior positions in the higher education sector, stage findings*. Oxford: Centre for Diversity Policy Research, Oxford Brookes University, 2005.

DONOSO, T.; FIGUERA, P.; RODRÍGUEZ, L. Factores discriminatorios en función del género en la carrera profesional de las mujeres. En MONTANÉ, A.; CARVALHO, M.E.P. de *Mujeres y Educación superior*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p. 55-74.

DUCCI, M.A. La formación al servicio de la empleabilidad. *Boletín CINTERFOR*, nº 142, 1998. Disponible: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/bol142a.pdf

FERNÁNDEZ, J.M.; VELASCO, N. La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior. *Agenda Académica*, Vol. 10 nº2, 2003.

FISCHER, H. *El primer sexo*. Buenos Aires: Taurus, 2000.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

IRIGOIN, M.; VARGAS, F. *Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.

JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.

LAZARTE, C.; YAKSIC, P. *Guía para transversalizar la perspectiva de género en la oferta educativa de la Fundación INFOCAL*. Fundación Nacional para la Capacitación Laboral INFOCAL, Embajada de Holanda, 1998.

LE BOTERF, G. *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión, 2001.

MACEIRA OCHOA, L. Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista la Ventana*, nº21, 2005. Disponible: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana21/187-227.pdf>

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. *Libro Blanco: Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*, 2010. Disponible: http://llet-131-198.uab.es/catedra/images/materials/libro_blanco_texto_completo_9%20de%20agosto.pdf

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2014*, Madrid, 2015. http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/debes_saber/Pdf/stituacion_de_la_mujer_en_el_mercado_de_trabajo_2014.pdf

MONTANÉ, A. Mujeres, ciencia y universidad. En MONTANÉ, A.; CARVALHO, M.E.P. de *Mujeres y Educación superior*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p. 15-54.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.

PICCHIO DEL MERCATO, A. El trabajo de reproducción, tema central en el análisis del mercado laboral. En BORDERÍAS MONDEJAR, C.; CARRASCO BENGEOA, C.; ALEMANY, C. (comp.) *Mujeres y trabajo: rupturas conceptuales*. Barcelona: Fuhem/Icaria, 1994. p. 451-502.

REAL ACADÉMICA ESPAÑOLA. *Diccionario*, 2014. Disponible: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. Políticas de género en la ciencia: prevenir sesgos y promover excelencia. En Ministerio de Ciencia e Innovación, *Libro Blanco: Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*, 2010. Disponible: http://llet-131-198.uab.es/catedra/images/materials/libro_blanco_texto_completo_9%20de%20agosto.pdf

SUBIRATS, M. La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y sociedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1991.

SUBIRATS, M. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.6, Sep-Dic, 1994. p. 49-78. Disponible: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>.

TOMÁS, M. (coord.) *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro, 2011.

TOREN, N. The temporal dimension of gender inequality in academia. *Higher Education*, 25(4), 1993. p. 439-455.