

La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional

The gender perspective in training institutions. Proposals for career guidance

Recibido: 18 de mayo de 2021 | Aprobado: 1 de junio de 2021

Resumen

El artículo que se presenta parte de indagaciones realizadas durante la elaboración de la tesis doctoral “El Departamento de Información y Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales” defendida el 03/06/2020 en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (Diz López, 2020). Nuestro propósito es determinar en qué consiste la integración de la perspectiva de género en la orientación profesional de instituciones de formación. Para ello, comenzamos por aclarar los conceptos básicos que hacen referencia al término género y al significado de perspectiva de género. A continuación, nos ocupamos de la concepción actual de orientación profesional y de lo que supone realizar una intervención orientadora con perspectiva de género. Nos servimos del caso de la USC y su plan de igualdad, como ejemplo ilustrativo. Y, finalmente, proponemos una serie de indicadores que pueden servir a las instituciones formativas para realizar una autoevaluación, o bien, valer de referente para implementar la transversalidad de género en las mismas.

Palabras clave: Perspectiva de género; Instituciones de formación; Educación inclusiva; Orientación profesional.

Abstract

The article that is presented is part of inquiries made during the preparation of the doctoral thesis “The Department of Information and Professional Guidance in the Integrated Vocational Training Centers of Galicia. Profile and training needs of its professionals” defended on 06/03/2020 at the Faculty of CC. of Education of the University of Santiago de Compostela (USC) (Diz López, 2020). Our purpose is to determine what is the integration of the gender perspective in the professional orientation of training institutions. To do this, we begin by clarifying the basic concepts that refer to the term gender and the meaning of gender perspective. Next, we deal with the current conception of professional guidance and what it means to carry out a guidance intervention with a gender perspective. We use the case of the USC and its equality plan, as an illustrative example. And, finally, we propose a series of indicators that can be used by training institutions to carry out a self-assessment or serve as a benchmark to implement gender mainstreaming in them.

Keywords: Gender mainstreaming; Training institutions; Inclusive education; Professional guidance.

* Doctora en Educación. Universidad de Santiago de Compostela (USC). Para contactar a la autora: mariajulia.diz@usc.es



Introducción

Sin lugar a controversia, las mujeres hemos avanzado en igualdad en los últimos 50 años, más que en toda la historia. Se han reconocido nuestros derechos y la igualdad de trato. Un avance que ha venido de la mano de nuevos conceptos y discursos. Lo cual nos lleva a afirmar que no podemos adentrarnos en este tema sin realizar unas consideraciones conceptuales previas. Para empezar, la diferenciación entre sexo y género. Una de las autoras que primero realizó esta distinción es la antropóloga Gayle Rubin, quien, en 1975, publica un ensayo titulado “El tráfico de mujeres: Notas sobre una economía política del sexo”.

Rubin utiliza el concepto de sistema sexo/género como alternativa al término “patriarcado”, que considera inadecuado por su carácter excesivamente general y ahistórico. En palabras de la autora el “sistema sexo/género es la serie de disposiciones mediante las que una sociedad transforma la mera sexualidad biológica en un producto de la actividad humana” (Rubin, 1975, p.159).

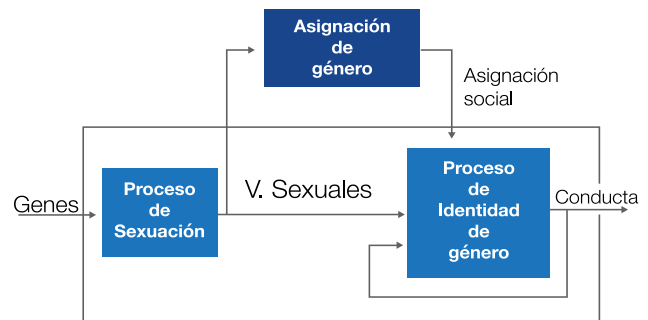
Qué entendemos por género

Desde la teorización feminista se hizo la distinción entre sexo y género, entendiendo por “sexo” las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como diferencias hormonales y cromosómicas. El término género se reservó para designar la elaboración cultural de lo femenino y lo masculino” (Maquieira, 2001, pp.127-190).

Lo realmente genuino del género es que establece normas de comportamiento que, a su vez, definen lo que está permitido o prohibido socialmente según se sea mujer u hombre. Se trata de un concepto amplio y complejo que debe ser abordado desde diferentes puntos de vista y perspectivas. Siguiendo las aportaciones de Barberá (1998), debemos tener en cuenta que los procesos que intervienen en la configuración y desarrollo de la dimensión género remiten tanto a la diversidad de niveles biológicos que conforman la sexuación humana como a una serie de mecanismos de asignación social, que no se limitan a ser un reflejo de lo observado, sino que operan activamente a partir de las creencias, pensamientos estereotipados, y valores prescritos, sobre lo que se espera de un

niño o de una niña, construyendo así los conceptos de masculinidad y de feminidad (ver Figura 1). De modo que “Los procesos biológicos de sexuación y los de asignación social de género representan, por tanto, los orígenes fundamentales sobre los que se construye la dimensión psicológica del género” (Barberá, 1998, p.82).

Figura 1
Proceso de asignación de género



Nota: Adaptado de Barberá, 1998, p. 82

Socialización de género: roles y estereotipos

Pero las diferenciaciones de género no se producen de modo espontáneo, sino que son fruto de un proceso definido de socialización. En palabras de Justicia (1986, p.81), se entiende por socialización “el proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia”. Este proceso da respuesta a la necesidad que tenemos las personas de incorporar una serie de conocimientos que nos facilitarán la inserción social y el acceso a la cultura. Pues bien, se trata de un proceso diferente en función del sexo. Como indica Poal Marcet (1993, p. 83) se realiza de modo que “...mientras que se tiende a sobrevalorar, sobreexigir e infraproteger a los varones, se tiende a infravalorar, infraestimar y sobreproteger a las mujeres”. Del mismo modo, los chicos son socializados para su participación en la esfera productiva y progresar en el ámbito público, y las chicas son socializadas para la esfera reproductiva y permanecer en el ámbito privado.

No obstante, los mecanismos de transmisión de los modelos de comportamiento no resultan evidentes, y de ahí deriva su persistencia y éxito, puesto que funcionan de manera sutil y compleja. Son iniciados en el marco de la familia, serán completados y

legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación (Moreno, 2000). En definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce una categorización entre mujeres y hombres en la que se asignan unos determinados comportamientos y se establecen papeles, tareas y funciones apropiadas para cada uno de los sexos, es lo que se denominan roles de género (Bartolomé, 1993).

Una de las consecuencias de este proceso diferenciado de socialización son los estereotipos de género, “creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad” (Rosenbrantz et al., 1968, p. 287). Consisten en generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos sobre la manera de ser de las personas. Además, el estereotipo lleva consigo un aspecto valorativo; de manera que, lo que se relaciona con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo que se relaciona con el estereotipo femenino tiende a estar desvalorizado. Como ya podemos suponer, los resultados de esta valoración del género pueden repercutir en la formación de la identidad y en las expectativas socioprofesionales (Aguado Hernández, et al., 2020).

De este modo, la existencia de estereotipos masculinos y femeninos está influyendo en la segregación ocupacional. Esta se puede clasificar según sus consecuencias. En el Informe ETAN (Comisión Europea. Dirección General de Investigación, 2001).

Se distinguen los siguientes tipos:

- **La segregación horizontal**, que mide el índice de concentración en los sectores o disciplinas ocupacionales según el sexo. Sería el caso de las profesiones típicamente femeninas (enfermera, maestra) y típicamente masculinas (albañil, ingeniero).
- **La segregación vertical**, que afecta a la posición de hombres y mujeres en las jerarquías profesionales. Así en la cúspide de los puestos de trabajo se sitúa a varones y en la base están la mayoría de las mujeres empleadas.
- **La segregación financiera**, que trata de las diferencias salariales por género. Pone en evidencia la diferencia retributiva a favor

de los hombres por trabajos de cualificación equivalente.

- **La segregación temporal**, o la distribución del tiempo dedicado a tareas domésticas o de cuidado y a tareas profesionales.

El concepto de “techo de cristal” (glass ceiling) es complementario de los anteriores y expresa el conjunto de barreras invisibles con las que tropiezan las mujeres en el desarrollo de su carrera profesional que dificultan o impiden alcanzar ese último escalón de promoción personal dentro de la esfera económica empresarial (Wirth, 2002).

Para poder eliminar la segregación ocupacional por razón de sexo es fundamental que los estereotipos femeninos y masculinos sean erradicados.

Investigaciones sobre la persistencia de estereotipos de género entre el alumnado

Un tema que suscita el interés de la ciencia es el de determinar si persisten estereotipos de género entre las y los estudiantes. Diversos estudios lo confirman, y, además, se ha comprobado que afecta a alumnado de distintos niveles educativos:

Padilla et al. (1999) realizaron una investigación en el contexto universitario con estudiantes de Ciencias de la Educación. En la misma se concluye que entre el alumnado se confirma la existencia de los siguientes estereotipos: una imagen femenina asociada a la sensibilidad y la ternura, el deseo de agradar, la responsabilidad, la observación, la constancia... comprensión, empatía...; mientras que designan como características masculinas los adjetivos: autónomos, dominadores, seguros de sí mismos, competitivos... toman decisiones, llevan la iniciativa...; lo cual sugiere una imagen de los chicos menos inhibida socialmente, más independiente y con cualidades asociadas al liderado y a su desarrollo en la esfera pública.

En esta misma línea están los resultados de un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela entre estudiantado de las titulaciones de Pedagogía, Derecho, Económicas, Físicas, Enfermería e Ingeniería (Mosteiro et al., 2001) en la que se subraya la diferencia de percepciones entre hombres y mujeres hacia el otro sexo. Se observó que coinciden con el planteamiento tradicional de los roles y estereotipos de género, aunque también

se advirtió un cambio de percepciones de hombres y mujeres hacia sí mismos, especialmente en el caso de las chicas, ya que, se atribuían dos rasgos tradicionalmente asociados a los hombres (defender las propias ideas y ser ambiciosas).

En un trabajo sobre la interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007) que se llevó a cabo en el ámbito de la educación secundaria (con chicos y chicas entre 14 y 18 años) se investigaron seis dimensiones: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Se encontraron porcentajes altos respecto a la interiorización de los estereotipos de género, aunque estaban más arraigados en los chicos que en las chicas. Por lo que respecta a la dimensión corporal, se relacionaba el atractivo masculino con un cuerpo fuerte y vigoroso, mientras que, el atractivo femenino se correspondía con un cuerpo frágil y ligero. En relación con el comportamiento social. Se halló que estaba extendida la opinión entre los/las adolescentes la correspondencia con la interiorización de hombre activo y mujer sumisa y callada. Con respecto a las competencias y capacidades, se observó que el alumnado consideraba que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas, a la vez que opinaban que el rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales. El pensamiento de que las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales llegaba a ser compartido entre el 59% y 72% del alumnado. Cabe destacar que entre el 31% y 56% opinaron que los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas. Entorno al 33% y 54% que el rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas. Alrededor de un 54% y 77% consideraron que los chavales son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción.

Los estereotipos de género que se refieren a las emociones de las mujeres, como la consideración

de su carácter emocionalmente débil, eran mayoritariamente aceptados llegando a obtener porcentajes superiores al 78% en las respuestas de los chicos, mientras que la no expresión afectiva de los chicos u hombres se situaba en el 45%.

En cuanto a la expresión afectiva, las declaraciones más aceptadas fueron: los hombres son más propensos a las actitudes competitivas y las mujeres tienen una predisposición natural al amor. Estas afirmaciones alcanzaron porcentajes de aceptación que superaban en ambos los dos casos al 70% de la muestra.

El 33% de los chicos participantes en el estudio creían que los hombres deben ser los únicos responsables de mantener económicamente a sus familias y el 40,6%, que las mujeres debían quedar relegadas las tareas domésticas, o al cuidado de sus hijos. En cambio, únicamente el 20% de las chicas manifestó estar de acuerdo con estas afirmaciones.

En otro estudio realizado por Barberá, Candela y Ramos (2008) en la Comunidad Valenciana con alumnado de ESO², Bachillerato, Psicología e Ingeniería Industrial, se concluyó que los/las entrevistados/as tenían una visión estereotipada sobre las actividades y puestos de trabajo característicos de las profesiones de Psicología e Ingeniería Industrial. La profesión de Psicología se vinculaba con tareas de ayuda y cuidado y al rol de género femenino, mientras que Ingeniería Industrial se asociaba con actividades de tipo instrumental y, por tanto, con el rol masculino. Sin embargo, la mayoría consideraban que tanto una como otra profesión podría ser desempeñada indistintamente por hombres o por mujeres.

En relación con lo expuesto con anterioridad, tenemos que destacar que la persistencia de estereotipos de género acerca de los roles profesionales que hombres y mujeres desempeñamos en nuestra sociedad, puede estar determinando las elecciones profesionales de forma sesgada y discriminatoria, limitando las oportunidades para elegir libremente. Por consiguiente, será necesario llevar a cabo medidas que permitan romper con los

estereotipos de género en el mundo profesional, dirigidas principalmente a la población más joven, en las etapas previas a la elección de estudios profesionales y/o universitarios. Estas medidas deberían de ser acompañadas por acciones de sensibilización para la sociedad en general.

Qué entendemos por perspectiva de género: el mainstreaming

La perspectiva de género es concebida como un recurso metodológico que permite el análisis de los diferentes fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales a partir del reconocimiento de las diferencias de comportamientos, oportunidades, creencias, responsabilidades, roles, asignadas a cada uno de los sexos (Lamas, 1996; Lagarde, 2005).

Por lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en la construcción de conocimiento científico hace referencia a cuatro aspectos (Rodríguez Lored, 2008):

- El primero es el reconocimiento a las contribuciones de las mujeres al desarrollo científico y tecnológico;
- el segundo, a la necesidad de ampliar la participación de las mujeres en las áreas de conocimiento relacionadas con este desarrollo (física, ingenierías, matemáticas);
- el tercero, a la identificación de las dificultades de las mujeres por participar en áreas de conocimiento; y, por último,
- al procedimiento que hace visible como objeto de estudio, por parte de las actividades científicas y tecnológicas, a la población de mujeres y hombres con diferentes necesidades y resultados del conocimiento científico.

Así mismo, la perspectiva de género conlleva distintas dimensiones: individual, interpersonal y cultural (García-Mina, 2003). La aplicación de dicha perspectiva en el ámbito de las políticas públicas ha sido denominada como mainstreaming

(transversalidad) de género. Consiste en la aplicación del Principio de Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres a la acción política, de modo, que se garantice el acceso a los recursos en igualdad de condiciones, se planifiquen las políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes y se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real.

Esta estrategia de la Transversalidad emana de la IV Conferencia Mundial de la Mujer (1995)³ y fue asumida por la Comisión Europea (1996, p. 2):

La transversalidad de género implica no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la adopción de medidas específicas a favor de las mujeres, sino movilizar todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr la igualdad, teniendo en cuenta de forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos respecto a las situaciones respectivas de hombres y mujeres (la perspectiva de género). Ello supone estudiar de forma sistemática la dimensión de la igualdad en todas las medidas y políticas y tener en cuenta esos posibles efectos al definirlas y aplicarlas.

Según el Grupo de Especialistas en Mainstreaming de Género de la Comisión Europea consiste en:

La organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de manera que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Consejo de Europa, 2001, p. 18).

A nivel del Estado español, contamos con la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la que se establece el marco general de intervención de todos los poderes públicos con relación a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres:

3 La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer, documento clave de la política mundial sobre igualdad de género.

[.....] la transversalidad del Principio de Igualdad de Trato y Oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter general, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones Públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades (Ley 3/2007, de 22 de marzo, art. 15).

Así pues, la integración de dicha perspectiva exige un modo de proceder que tenga en cuenta las diferencias de género en cuanto al uso de recursos, la participación social, valores, derechos..., lo cual implica un modo de planificar y trabajar diferente. Atendiendo a este aspecto, cabe indicar que la Comisión Europea (2008) ofrece una metodología para la aplicación de la perspectiva de género, que consta de cuatro pasos:

1. Organizarse. Este primer paso se centra fundamentalmente en la implantación y la organización, además de la sensibilización y la implicación. Incluye la formulación de objetivos y metas, la elaboración de un plan y de un presupuesto, y la definición de las funciones y responsabilidades de las distintas personas involucradas. Esto supone también que:

[...] todas aquellas partes interesadas que participan en la política de empleo tengan en cuenta la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para crear un cierto grado de sensibilización y conocimiento experto en materia de igualdad de género es esencial la formación (Comisión Europea, 2008, p. 13).

2. Conocer las diferencias de género. El objetivo del segundo paso es describir la desigualdad de género respecto de la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos; así como evaluar tendencias en ausencia de intervención en las políticas. Ello supone contar con estadísticas diferenciadas por sexos, así como conocer los criterios de medición empleados en su realización. Por ejemplo, el desempleo puede medirse de distintas maneras. Dependiendo del método, las diferencias de género podrían variar, pasando de ser más bien bajas a ser bastante altas.

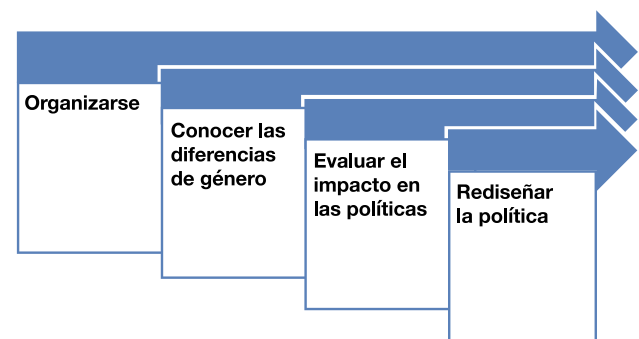
3. Evaluar el impacto en las políticas. El tercer paso es analizar el potencial impacto de género de la política en lo referido a la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos.

4. Rediseñar la política. El cuarto paso consiste en encontrar posibilidades de rediseño de las políticas con el fin de promover la igualdad de género.

La realización de estos cuatro pasos permitirá llevar a cabo políticas con perspectiva de género (Figura 2).

Figura 2

Metodología para la aplicación de la perspectiva de género



Nota: Elaboración propia con base en Comisión Europea, 2008, p. 13.

Aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional

La orientación profesional posee un rol crucial en las principales decisiones que las personas tenemos que tomar para diseñar y gestionar nuestros proyectos e itinerarios profesionales (Sobrado y Cortés, 2009). Por ello, es importante que dicha orientación esté basada firmemente en planteamientos de equidad, entre los que destaca la inclusión de la perspectiva de género.

Sin la pretensión de ser exhaustivas, vamos a indagar sobre el concepto de orientación profesional tal y como se entiende hoy en día, para a continuación, esclarecer cuáles son los fundamentos de una intervención orientadora con perspectiva de género.

Orientación laboral y orientación profesional

La distinción entre los conceptos de orientación laboral y de orientación profesional, requiere que prestemos atención a los adjetivos laboral y profesional (Sánchez García, 2013). Siguiendo a Pereira (1996, cit. En Sánchez García, 2013), tendríamos que aclarar que lo vocacional se vincula a las principales tareas del trabajo, mientras que lo profesional implica una ocupación remunerada que exige cierta cualificación. No obstante, la actividad profesional puede coincidir con la vocación. Pero con frecuencia, los términos orientación profesional y orientación vocacional se usan indistintamente o siguiendo el origen de cada vocablo: en el ámbito norteamericano *vocational guidance* y en el europeo *professional guidance*. A partir del desarrollo de los conceptos de carrera (*career*) y de desarrollo de la carrera (*career development*), se acuña la denominación de orientación para la carrera, que abarca los conceptos de trabajo y carrera, así como las facetas vocacional y profesional. En la práctica los tres conceptos son utilizados indistintamente, aunque en España el de orientación profesional es el más afianzado en los documentos legislativos y científicos para referirse al “conjunto de procesos dirigidos a la inserción y al desarrollo profesionales” (Sánchez García, 2013, p.42).

Actualmente la comunidad científica en el campo de la orientación profesional comparte un concepto de orientación centrado en el desarrollo de la carrera, entendida como un proceso que se inicia con el nacimiento de la persona y continúa a lo largo de toda la vida. Siguiendo las aportaciones de Álvarez González y Sánchez García (2012, p. 30) las notas destacadas del concepto contemporáneo de orientación profesional son:

- La orientación para la carrera se considera como derecho de todas las personas, a lo largo de toda su vida; por tanto, como proceso continuo en las diferentes etapas del desarrollo de la carrera (no sólo en las etapas de transición).
- Su finalidad es facilitar el desarrollo planificado de la carrera de las personas y de su potencial profesional, de modo que los proyectos resulten viables, satisfactorios y permitan alcanzar la autorrealización personal a través del trabajo.

- Tiene carácter preventivo, si bien asumiendo, cuando sea preciso, el carácter remedial. El diagnóstico forma parte indisoluble de estos procesos de ayuda, tanto desde el inicio de la planificación de un programa, como durante su desarrollo y evaluación final.

Parte de presupuestos constructivistas, experienciales y cooperativos, que otorgan un papel activo y principal a la persona orientada, como requisito implícito para alcanzar gradualmente procesos de autoorientación responsables.

- El papel del/de la orientador/a, es de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación, como educador de la carrera. Actuará proporcionando asesoramiento, consejo, información y múltiples experiencias de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para el desarrollo de la carrera.
- Se debe realizar en los diversos contextos en los que se desarrolla la persona (educativos, laborales, comunitarios, familiares, etc.) mediante programas fundamentados, cuidadosamente planificados, desarrollados y evaluados, en los que se emplean una multiplicidad de técnicas, medios y recursos disponibles (Pereira, 1996).

En esta línea se manifiestan Jato y Méndez (2006, p. 6). Estas autoras consideran la orientación profesional como un aspecto del proceso total de orientación, cuya finalidad consiste en que las personas:

- Adquieran aquellas capacidades, actitudes y valores que les permitan identificar y elegir las alternativas profesionales y vitales que les ofrece su entorno.
- Sean capaces de desarrollarse en el mundo laboral.
- Puedan lograr, mediante la gestión autónoma y responsable de sus carreras, la plena realización profesional, personal y social.

El carácter procesual de la orientación profesional es subrayado por Sobrado y Cortés (2009). Indican que reside en un proceso permanente de ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier etapa de su vida, para explorar las capacidades

e intereses de éstas en su toma de decisiones académicas, formativas y laborales. Igualmente, contribuye a la gestión de sus trayectorias de vida en la formación, trabajo y otros entornos en los que sus competencias son aprendidas y utilizadas.

Por su parte, la OCDE abunda en este mismo sentido al ofrecer una definición de la orientación profesional como “servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones” (2004, p. 10).

En la Resolución del Consejo de la UE, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», se define como:

un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera. (Diario Oficial de la Unión Europea, C 319, p.4).

Consultando a Hansen (2006) hemos hallado una clasificación de las actividades de orientación profesional, con cinco especialidades:

- 1.** La información profesional – referida a toda la información necesaria para buscar un trabajo, obtenerlo y mantenerlo, sea pago o voluntario.
- 2.** La educación profesional – que se realiza en instituciones educativas y a veces en organizaciones comunitarias, por docentes, consejeros de orientación y recursos comunitarios.

3. El asesoramiento sobre posibilidades de carrera - ayuda a las personas a esclarecer sus metas y aspiraciones, comprender su propia identidad, tomar decisiones fundamentadas, comprometerse con la acción y gestionar transiciones profesionales.

4. El asesoramiento respecto del empleo - asiste a las personas a esclarecer sus metas laborales, a comprender y acceder a oportunidades de trabajo y desarrollo de competencias, a aprender las competencias necesarias para buscar y mantener el empleo.

5. La intermediación laboral - permite dirigir a las personas a vacantes laborales. Se realiza en el mercado de trabajo privado y en instituciones públicas. Muchas escuelas y universidades cuentan con este servicio.

Una vez revisadas las distintas aportaciones que nos permiten acotar el concepto de orientación profesional y sus dimensiones, trataremos de desentrañar en qué consiste la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional.

Perspectiva de género en orientación profesional

La adopción de una perspectiva de género en orientación profesional supone considerar, de forma transversal y en todos aquellos ámbitos donde se interviene, al menos dos tipos de análisis: por un lado, el de las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales y, por otro, el de la presencia e influencia de los roles y estereotipos de género en los contextos laborales (Sánchez García, 2009, 2013).

El desarrollo profesional de las mujeres se encuentra con barreras específicas y ligadas a condiciones y valores del trabajo tales como: el clima laboral, los procesos de selección de personal, los horarios y la dificultad para conciliar vida profesional y familiar; a la cultura empresarial: políticas de contratación, políticas salariales y oportunidades de promoción; así como a condicionantes personales como: la importancia concedida al trabajo, los estilos de liderazgo femenino, la autopercepción profesional, el autoconcepto, el miedo a la evaluación negativa, la autoeficacia percibida, expectativas profesionales (Poal Marcet, 1995; Suárez Ortega, 2004; Jato y

Méndez, 2006; Lozano y Repetto, 2007; Donoso et al., 2011). Como consecuencia, las carreras profesionales femeninas suelen estar caracterizadas de un modo singular (Ibáñez Pascual, 1999; Sánchez, 2004):

- Carreras profesionales infra-desarrolladas (frente a las de los hombres), condicionadas, no solo por factores externos (socio-laborales), sino también, por las propias autolimitaciones y factores psicológicos.
- Frecuentemente, siguen una trayectoria profesional más irregular que los hombres, más lenta, más meditada y, asumiendo menores riesgos en las decisiones.
- En la etapa vital que corresponde a un alto desarrollo profesional y laboral (de los 25 a los 40 años), las mujeres están infra-representadas.
- La falta de linealidad en su carrera suele estar determinada por las elecciones que se ven obligadas a realizar en algunos momentos de su desarrollo vital y por la dificultad para articular diversos roles.
- Dentro de los itinerarios de inserción, su estatus cambia con más frecuencia que el de los hombres. Las transiciones de reinserción tras un período de dedicación al hogar son más lentas y difusas.
- En la planificación de sus proyectos profesionales y vitales suelen incluir el reto de la doble carrera y los conflictos de rol a la hora de afrontar el re-empleo, integrando sus expectativas de éxito/fracaso y una valoración anticipatoria del impacto familiar.

En cuanto al análisis de los estereotipos de género, es importante que el/la profesional de la orientación realice un autoanálisis crítico a fin de identificar aquellos valores estereotipados que tiene para poder afrontarlos y superarlos.

La Comisión Europea (2008) en su documento “Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social”, realiza una serie de recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en los servicios públicos de empleo, que fácilmente, podrían trasladarse a cualquier servicio de orientación profesional:

- Los principios de la igualdad de oportunidades deberían estar integrados en el funcionamiento los servicios.
- Designación de una persona específicamente responsable de la igualdad de oportunidades.
- Planteamiento pluridimensional que aborde los factores subyacentes a este fenómeno, especialmente la segregación sectorial y profesional, la educación y la formación, las clasificaciones de empleos y los sistemas de retribución.
- La conciliación de la actividad laboral con la vida privada y familiar prioridad de actuación a favor de la igualdad de género.

De todo ello se deduce que, la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional implica una toma de postura a favor de la igualdad de género, que afectará a todas las intervenciones, programas, proyectos y actividades que se lleven a cabo en la institución formativa. Un ejemplo que nos puede ilustrar lo encontramos en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y su plan de igualdad.

El plan estratégico de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la USC

En la Universidad de Santiago de Compostela contamos con un “Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres e Hombres de la USC”, que se aprueba en el año 2009 y actualmente ya estamos en la segunda edición (USC, 2009 y 2014) que ha sido prorrogado en su vigencia. En su preámbulo (USC, 2009, pp. 3-4) se alude a que esta acción situaba a la USC entre las universidades pioneras en España en la defensa del principio de igualdad entre mujeres y hombres, continuando con la trayectoria de haber sido en años anteriores la primera universidad del Estado con mayor número de alumnas y de las primeras en crear una Oficina de Igualdad de Género (curso 2005-2006), que recibía el asesoramiento de una subcomisión de personas expertas, constituida por un grupo de profesoras y profesores, de carácter multidisciplinar.

En el año 2007, la subcomisión pasó a formar parte de la “Comisión de Igualdad de género”, que se crea para elaborar el Plan estratégico. En el mismo

año se nombra el puesto y cargo de “Coordinadora de la Oficina de Igualdad de Género”. Finalmente, el Plan se aprueba en el Consejo de Gobierno del 25 de marzo de 2009.

El plan de igualdad, como política estratégica que es, consta de cuatro etapas: diagnóstico, plan de acción, proceso de implantación y evaluación. Para dar respuesta al proceso, se crea la “Comisión de Implantación y Seguimiento” que se encarga de acordar la planificación anual de las acciones de igualdad incluidas en el Plan estratégico, de modo que se ajusten al presupuesto asignado y para la realización del seguimiento y evaluación.

El plan vigente (USC, 2014) consta de 6 áreas:

- Área 1. Políticas de la USC.
- Área 2. Formación, docencia e investigación.
- Área 3. Presencia, promoción y representación.
- Área 4. Conciliación y corresponsabilidad.
- Área 5. Acoso y actitudes sexistas.
- Área 6. Condiciones sociosanitarias en el trabajo.

Para cada área se establecieron objetivos generales, específicos y las acciones para la consecución de estos. En total, el Plan abarca 9 objetivos generales, 24 objetivos específicos y 75 acciones. Cada acción lleva asociada indicadores para facilitar tanto su implantación como su evaluación.

El tema de la orientación, que comentamos en este artículo, se recoge en el desarrollo del área 3, junto a varios objetivos relacionados con la promoción de la igualdad entre el alumnado:

Objetivo general 5. Promover la igualdad de oportunidades y el equilibrio en la presencia entre las alumnas y los alumnos en las titulaciones de la USC.

En la Tabla 1 recogemos los objetivos específicos y las acciones a desarrollar.

Tabla 1

Objetivos específicos y acciones referidos al OG 5, Área 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y SUS ACCIONES

Objetivo específico 12

Promover entre el alumnado de secundaria la elección de titulaciones no basadas en roles tradicionales de género

- Introducción de la perspectiva de género en el Programa A Ponte⁴
- En las titulaciones con una presencia femenina o masculina minoritaria, realizar campañas específicas entre el alumnado de secundaria

Objetivo específico 13

Promoción de la igualdad de oportunidades entre los y las estudiantes de la USC

- Promover la elección de especializaciones no basadas en estereotipos de género

Objetivo específico 14

Favorecer las salidas profesionales y la incorporación al comprado de trabajo en igualdad de condiciones

- Campañas de orientación profesional.
- Difusión de las ayudas existentes para la inserción laboral de la mujer.

Fomentar el emprendimiento femenino

- Atender las diferencias que puedan aparecer entre mujeres y hombres en el colectivo de personas con necesidades especiales

Nota: elaborado a partir de USC (2014).

Conclusiones y propuestas

Por todo lo anterior, entendemos que la integración sistemática de la igualdad de género en la intervención orientadora requiere de recursos políticos, técnicos, materiales y humanos, y, además, implica necesariamente, cambios en las propias organizaciones de formación (Diz López, 2020). Nuestra propuesta para conocer el estado de aplicación de la perspectiva de género en una institución formativa pasa por tener en cuenta los siguientes indicadores:

- La existencia de un Plan de Igualdad de Oportunidades en cuanto al género, a nivel de centro.
- Ver si se ha tenido en cuenta la transversalidad

de género a la hora de redactar los documentos que rigen la institución, sus proyectos formativos y funcionales.

- Determinar si la institución dispone de una persona responsable de igualdad o Agente de Igualdad.
- Detectar si el centro cuenta con personal sensibilizado con la igualdad de género y en particular, todas aquellas personas con competencias relacionadas con la orientación educativa y profesional.
- Indagar si se aprecia la presencia de la transversalidad de género en los planes de futuro.
- Averiguar si las personas responsables de la Información y Orientación Profesional cuentan con formación para la aplicación de la transversalidad de género en todas sus actuaciones y funciones.

En cuanto al desarrollo de la acción orientadora, la incorporación de la perspectiva de género se encontraría reflejada en los siguientes aspectos (Diz López, 2020):

- El empleo de un lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género.
- Actuaciones dirigidas a la eliminación de los condicionantes de género en la elección profesional.
- Empleo de recursos (programas y materiales) para la orientación profesional y la acción tutorial que promuevan la equidad de género.
- Actuaciones dirigidas a fomentar un emprendimiento libre de sesgos de género.
- Actuaciones dirigidas a facilitar las prácticas profesionales y la inserción laboral sin condicionantes de género.
- Acciones de información y asesoramiento sobre políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.

Los indicadores aquí propuestos nos ayudarán a realizar una evaluación de nuestra institución educativa y, al mismo tiempo, nos sirven de referencia en los objetivos de cara al logro de una inclusión real de la perspectiva de género.

En el ámbito universitario, las recomendaciones pasan por la decisión política en primer lugar, con la creación de Oficinas de Igualdad, para atender las demandas y consultas pertinentes. En segundo lugar, ya se procedería a la elaboración de planes estratégicos, en los que deben tenerse en cuenta las aportaciones de todos los sectores implicados (Personal Docente e Investigador, Personal Auxiliar y de Servicios, Alumnado). Y en tercer lugar, la implantación, seguimiento y evaluación de dichos planes.

Este proceso será diferente en cada centro universitario, puesto que el contexto y puntos de partida varían. Lo cual nos conduce a la necesidad de contar con indicadores que nos permitan realizar una evaluación previa al diseño del plan de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Aguado Hernández, J. A.; Cano Montero, F. J. y Sánchez Pérez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>
- Álvarez González, M. y Sánchez García, M. F. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Ariel
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 275-285.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (pp. 49-84). Narcea
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Comisión Europea (1996). *Integrar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias*. COM (1996) 67 final.

- Comisión Europea (2008). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. DOI 10.2767/19950
- Comisión Europea. Dirección General de Investigación (2001). *Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (2001). *Mainstreaming de Género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Instituto de la Mujer.
- Diz López, M. J (2020). *El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto, 187-212.
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611 - 12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Narcea.
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. CINTERFOR/OIT. Recuperado de <http://iccdpp.org/wp-content/uploads/2014/03/ILO-HB-ES-orientacion.pdf>
- Justicia, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En J. Mayor (Coord.), *Sociología y psicología de la educación* (pp. 79-97). Anaya.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8, 14-20. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 1er semestre, 5-16.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán e V. Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Alianza Editorial.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Graó.
- Mosteiro, M. J., Cajide, J. y Porto, A. (2001). Modelos y factores que influyen en el desarrollo de la carrera de las mujeres. En R. Radl (Ed.), *Cuestiones actuales de sociología del género* (pp. 301-315). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- OCDE (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf>
- Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 127-147.
- Poal Marcet, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Poal Marcet, G. (1995). Reflexiones en torno a los aspectos psicosociales que inciden en la relación mujeres-mundo laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 6, 93-105. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

- Rodríguez Lored, H. (2008). El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico. *Revista Digital Universitaria*, (9), 7.
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32 (3), 287-295. <https://doi.org/10.1037/h0025909>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on de "Political Economy" of sex. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Sobrado, L. M. y Cortés, A. (Coord.) (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Suárez Ortega, M. (2004). *Las mujeres adultas y los procesos de reinserción laboral. Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*. Diputación de Sevilla.
- USC (2009). *Plan Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes da USC* (2009-2011). Recuperado de https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/plan_estratexico09.pdf
- USC (2014). *II Plan estratéxico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes da USC* (2014-2018). Recuperado de https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/es/servizos/oix/descargas/II_PEIOMH.pdf
- Wirth, L. (2002). *Romper el Techo de Cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informes OIT, 58.