PERSPECTIVA DE GÉNERO: educación, formación y empleabilidad Pensamientos y políticas

Alejandra Montané López
Universitat de Barcelona
smontane@ub.edu

La presente ponencia para las jornadas CONTA CON ELAS pretende abrir una serie de interrogantes e introducir un conjunto de reflexiones entorno a la situación de la mujer en la educación formal y no formal y en este último ámbito muy concretamente en el área de formación para la inserción y vida laboral.

Siendo, como es, una pretensión ambiciosa, por su complejidad y por las múltiples dimensiones que intervienen, he decidido crear en la misma varios apartados diferenciados. Un primer apartado referido a la transversalidad en educación, un segundo analizando educación y la mirada de género, haciendo especial énfasis en la coeducación y el currículum oculto, y un tercer apartado en el que trataré de la perspectiva de género en la formación y orientación laboral de las mujeres.

Transversalidad de género

Me gustaría, en primer lugar, introducir algunos aspectos conceptuales sobre el tema de la transversalidad en educación que recoge, además, temas diversos de interés universal como la ecología, la paz, la interculturalidad, la ciudadanía, etc.

Aspectos, que como iremos viendo, surgen del descontento relacionado con el modelo social y económico en el que vivimos —con-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**, a nivel institucional, 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 y 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. Sabemos que la respuesta es negativa.

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, la que adquiere más importancia es la del pensamiento, conocimiento y 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 actos individuales y 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. Como dice Morin¹ *“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa 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 sentido dinámico, 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 define el término **transversal** como «lo que se extiende atravesado de un lado a otro» y «cruzado de una parte a otra». El de Julio Casares 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 e transformación.

Los ejes transversales surgen de necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación y de los retos referidos a la formación integral de los individuos en dirección a lograr una **ciudadanía plena** y 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** útil en el análisis significativo de la realidad, la **interrogación** de la ciencia y la tecnología,

¹ Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós

la **generación** de explicaciones sobre las relaciones desiguales entre mujeres y hombres visibilizando otras categorías, por ejemplo, raza/etnia/clase/generaciones/capacidades, o cuestionamientos diversos al sistema económico dominante.

Esta clase de saberes no solamente cuestiona las relaciones de poder imperantes, también **abren 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 usos educativos y políticos.

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 —en singular—. 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 70 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.

Como decía, el inicio de la escuela mixta lo situamos en los años 70, y en esos primeros momentos 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. Yo tengo motivos personales para pensar que esta escuela mixta no ha asegurado la coeducación, que 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: «la discriminación no incide en los niveles de éxito escolar, sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de tal manera que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes».²

Veamos algunas cifras: existe casi un 40% de fracaso escolar en primaria y secundaria, según datos oficiales extraídos del Ministerio de Educación y Ciencia del curso 2002-2003.

1. El porcentaje repetidor de primaria en el último curso es de 7,1% para niños y 4,8 % para niñas
2. El 18% de los niños de primaria no acaban la etapa frente al 12% de niñas a los doce años.
3. El 33,8% de los chicos varones no obtiene el graduado de secundaria frente al 19,2% de las chicas al acabar el cuarto de ESO.
4. Por cada 100 varones graduados de bachillerato hay casi 140 mujeres que se gradúan.
5. La tasa de escolaridad a la edad de los 18 años en España es de las más bajas de toda Europa, 68%, frente a un 80-90% en el resto de países europeos. Es decir que abandonan el sistema educativo el 32% de la población juvenil española.

Evidentemente el análisis general de estas cifras sería causa de otro profundo debate sobre la bondad de las reformas educativas en España los últimos 25 años que hoy no me ocupa (pero me preocupa).

² Subirats, M. (1991). «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar». En *Infancia y sociedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Continuamos analizando la actualidad y las posibilidades educativas y formativas, y de un modo aparente, nos encontramos con la igualdad ante la cierta presencia femenina en todos los niveles educativos, pero es entonces cuando 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 los salarios? ¿Por qué se está feminizando la pobreza?

El aspecto vocacional y de elección de estudios es de vital importancia, pero teniendo constancia de que está siendo tratado en otros espacios de estas jornadas, yo voy a analizar otros aspectos educativos y formativos.

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.

Por lo tanto, 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 mujer en las actuales estructuras de poder masculinas —perpetuando así las diferencias— sino en cuestionar esta realidad que se plantea como modelo único.

O bien, si 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 la mayoría coincidimos con que ésta es la clave para generar **sociedades justas**, no discriminatorias y es la **esencia del quehacer democrático**. Freire en uno de sus escritos 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-joven-mujer 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 sentido aparece el movimiento italiano de educadoras, representado la pedagogía de la diferencia, que introducen una nueva mirada al problema en la que la visibilización del saber de las mujeres buscando sus espacios físicos y simbólicos en el contexto social. De algún modo asegurando 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 para la re-construcción.

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 y la diferencia sexual.

En este sentido me parece importante resaltar hoy:

- La posición y realidad de las mujeres profesionales de todos los niveles del mundo de la enseñanza.
- El androcentrismo en la ciencia y el lenguaje.

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, como la universidad, 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 resulta al 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 (y muchas de ellas han renunciado a tener hijos), 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, ocultan y 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: la sujeto femenino toma conciencia de su condición de subordinación histórica para asumir una posición preactiva.

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 Alfaro³— 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 entorno a este tema. Hablamos entonces de **amputación histórica**.

³ Alfaro, R. M., (1991): Una comunicación subjetiva no sólo para mujeres. La Piragua, CEAAL.

Siendo como dice Subirats⁴ que *“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, deben ir mutando muchas cosas y 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, en ningún caso 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.

El sistema educativo debe promover aprendizajes relevantes para el individuo y para el grupo, debe proveer a las personas de herramientas conceptuales y actitudinales que les permitan situarse en el mundo con capacidad de actuar e influir en él de forma consciente y crítica.

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 desligarse de los contextos de producción, ni de los intereses que guían la investigación científica, ni de los fundamentos ideológicos que la propician. Actualmente vivimos una **tensión epistemológica** importante, se discute acerca de 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 verdadero, acabado, estático y deshumanizado. Y, por otra parte, se desvaloriza cualquier otra manera de aprehensión de la realidad (intuición, percepciones...) perjudicando gravemente a todas aquellas personas

⁴ Subirats, M. (1994): Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación* N°6, sep-dic.94, pp.49-78

que no encajen perfectamente en el perfil académico delimitado por estos parámetros.

Frente a este modelo eficientista y tecnocrático, la transversalidad comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social en que se genera. Desde una orientación 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.

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 justifica por el recurso a la autoridad, constituyendo este aspecto 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 que forman parte de las asignaturas, 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 las primeras etapas del desarrollo infantil, el principal agente educativo y socializador es la familia. En esas edades han existido experiencias en educación preescolar y en otros espacios de juego y aprendizaje, en estos ámbitos el agente educativo es habitualmente el/la docente.

En la escuela primaria es donde el mayor número de experiencias se han realizado y donde más analizadas y evolucionadas están las diferentes estrategias de incorporación de la transversalidad al sistema educativo concretamente en ciertos contenidos y 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 globalizadora y holística en los currículos escolares.

La opción de una u otra alternativa, sin duda condicionaría el tipo de docente que es necesario y por tanto, **la formación que debe tener ese/a educador/a**. Se trataría de una formación más integral que explorara las posibilidades de desarrollar actividades de transversalidad en distintas áreas: Sociales, Naturales, Lengua y literatura... La formación de docentes para esta propuesta implica un trabajo personal que consiste en conocerse, comprenderse y aceptarse,

transformando la propia manera de hacer para poder conocer y aceptar al alumnado creando una forma de vida y relación que es la base de su vivencia de la transversalidad.

Pero, a pesar de lo comentado, se mantiene el “currículum oculto”, concepto delimitado por Jackson⁵ (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 que a menudo el **propio discurso ignora**. Por ello el currículum oculto se muestra sobretodo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones y los desconocimientos que presenta el currículum y su práctica.

La educación media superior y 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 la concepción del conocimiento y la ciencia, y prepararnos para desenvolvernos en el estudio y solución de estos conflictos.

Desde la educación superior se puede desempeñar un importante papel en el trabajo de la transversalidad, desde la promoción, colaboración y 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.

Algunas propuestas:

- Aumentar la sensibilidad hacia los problemas sociales, analizando la realidad y tomando contacto con las situaciones atravesadas por los temas propuestos como transversales.
- Descubrir las raíces de esos problemas y presentar alternativas al modelo de desarrollo vigente.

⁵ Jackson, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.

- Fomentar la interdisciplinariedad y la reflexión acerca de los fines y usos de la ciencia, intentando superar dicotomías entre el saber cientifista-positivista y el humanista.
- Estudiar los temas transversales en sus facetas y dimensiones.
- Apoyar y desarrollar estos temas como investigaciones.
- Denunciar situaciones perjudiciales y adherirse a las declaraciones a favor de estos temas.
- Promover la participación de mujeres en sus propios órganos de gestión.
- Buscar espacios físicos y simbólicos de reflexión entre mujeres/profesoras.
- Etc.

El estudio del **currículum oculto en educación superior** es un proceso que establece relaciones dinámicas entre lo macro y lo micro, que entrecruza “*el análisis de las vidas y biografías individuales así como el de los grupos, estructuras y fuerzas sociales*”, para conocer las relaciones entre individuos y colectivo, entre acción y estructuras, para entrar en el imaginario, cultura y conocimientos escolares y en cómo éstos se traducen y median la construcción de la propia realidad y experiencia, para comprender mejor la experiencia en la escuela, la cultura del aula y la práctica educativa.⁶

La investigación del currículum oculto es un proceso de acción-investigación-acción en el que la comunidad educativa parte de su experiencia, identifica contradicciones, las reflexiona y analiza de manera colectiva y busca alternativas.

De hecho, reflexionar sobre el currículum oculto debería ser una parte indispensable de la práctica educativa de cualquier docente; si las maestras y maestros se comprometieran a indagar el porqué y el cómo de 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 a propia práctica educativa.⁷

⁶ Goodson. I. *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp. 53-56 y 108-109.

⁷ Maceira Ochoa, L.: *Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*.

Formación y empleabilidad

El análisis y las reflexiones del apartado anterior no han contemplado de un modo explícito en entorno actual en el que mujeres y hombres convivimos. No podemos obviar, sin embargo, esta realidad a la que quiero en este momento hacer mención.

Me refiero, por supuesto, al fenómeno de la globalización y la sociedad de la información que están ejerciendo unos profundos cambios en las estructuras y naturaleza del trabajo y está 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 y considerando la globalización un paso más del sistema capitalista, ofrece múltiples posibilidades al mismo tiempo que reafirma un modelo masculino del mercado de trabajo en su esencia siendo la característica la flexibilidad, precariedad y el aumento de desigualdades para las personas más desfavorecidas. Es importante destacar aquí el **concepto androcéntrico de trabajo** socialmente aceptado que lo asimila como el trabajo productivo en el mercado y no contempla en su concepto 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 determinado una redefinición del tipo de trabajo: más flexible y con un particular desarrollo del tercer sector. Estos elementos han producido como consecuencia un aumento de la demanda de fuerza de trabajo femenina, pero no obstante esta perspectiva, 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 trabajadores y trabajadoras con un alto nivel de formación, educación y calificación, una categoría donde las mujeres se encuentran seriamente no representadas.

No obstante, hay mercados, ocupaciones y profesiones que parecen abrirse y privilegiar a la mujer, los datos estadísticos sobre el aumento de ocupación femenina en Europa ya son conocidos por todas y todos. 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 infraocupación y segregación ocupacional femenina.

Esto supone considerar que los aspectos del trabajo femenino no han cambiado tanto con el paso del tiempo, pues existe (Picchio⁸):

- 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.

Observamos, por otra parte, una feminización de algunos sectores del mercado, como dice Cigarini⁹ *“dada la mayor escolarización, en aquellos (sectores) de rápida evolución, terciario y de servicios, en los cuales no aparece la fuerza física sino el uso de la inteligencia, relaciones, capacidad comunicativa.”*

Y, dando un paso más, Fischer¹⁰ nos habla de cierta *“características innatas”* que formando parte de la esencia de la mujer la cultura a 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 Fischer¹¹, 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.

⁸ Picchio del Mercato, A.,(1994), El trabajo de reproducción, en Borderías *et al.* (comp.).

⁹ Cigarini, L. (2005): *Libertad en el trabajo. Otro conflicto entre sexos*. En Butarelle, A. Muraro, L. Rampello, L. *Dos mil mujeres que cambian Italia*. Editorial Dones. Ediciones Crec. valencia

¹⁰ Fischer, H. (2000): *El primer sexo*. Buenos Aires. Taurus

¹¹ Ibid.

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 quiero hacer 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 quisiera hacer 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.

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 que la tasa de empleo femenino alcance el 60 % para el año 2010**. España está muy lejos de alcanzar esa meta. Si bien es cierto que actualmente el empleo femenino crece ligeramente más que el masculino, las diferencias entre hombres y mujeres son inmensas.

Podemos apuntar que el aumento en la tasa de actividad y el consecuente descenso en la tasa de paro, si comparamos el año 1996 con el 2005, más acusado en el caso de las mujeres, se deben a la mejora económica, laboral y social producida en estos últimos años en toda Europa. Mejora producida, entre otros aspectos, por la implantación de adecuadas políticas activas de empleo, con la puesta en marcha de la Estrategia Europea para el empleo (1997), cuyos resultados se pueden apreciar en estos análisis de tasas de actividad y de paro.

Sin embargo no debemos de olvidar que esta mejoría trasladada a ciertos grupos que se encuentran en peor situación económica, social y laboral, como pueden ser las mujeres, todavía no ha alcanzado sus valores óptimos y por tanto es necesario seguir trabajando.

Veamos algunas estadísticas:

	TASA ACTIVIDAD MUJERES		TASA ACTIVIDAD HOMBRES	
	1996	2005	1996	2005
UNIÓN EUROPEA	57.5%	62,1%	78%	77,5%
ESPAÑA	37.00%	46,49%	63.14%	68,71%

TABLA 1.- Tasa de Actividad de Mujeres y Hombres en el año 1996 y en el año 2005 en Europa, España y Comunidad Valenciana. (Fuente: Eurostat, 2000 y 2005 y EPA 2000 y II Trimestre 2005)

	TASA PARO MUJERES		TASA PARO HOMBRES	
	1996	2005	1996	2005
UNIÓN EUROPEA	12.6%	10%	9.6%	7,4%
ESPAÑA	29.56%	12,22%	17.60%	7,29%

TABLA 2.- Tasa de Paro de Hombres y Mujeres en el año 1996 y en el año 2005 en Europa, España y Comunidad Valenciana. (Fuente: Eurostat, 2000 y 2005 y EPA 2000 y II Trimestre 2005)

En otros países de la UE la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es mayor, pero persisten las barreras. Así lo constata el Informe del 19 de febrero de 2004 de la Comisión Europea sobre la igualdad entre mujeres y hombres, destacando que *“el éxito de las políticas dirigidas a aumentar las tasas de empleo dependerá de que tanto las mujeres como los hombres puedan encontrar un equilibrio entre sus carreras profesionales y su vida familiar. La política dedicada a la conciliación de estos dos aspectos no debe considerarse un «asunto de mujeres» ni una política que sólo les beneficiará a ellas. Uno de los principales retos consiste en aplicar políticas que animen a los hombres a asumir sus responsabilidades familiares”* (CE, 2004).

Pero como es habitual, todo tiene múltiples lecturas y los anteriores comentarios y estadísticas nos ofrecen una información relevante, un tipo de información al que estamos ampliamente acostumbrados. Pero, ¿nos es útil? ¿Qué nos dice realmente?

En primer lugar, los datos que aparecen 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 de 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 **empleabilidad** como la aptitud para *“encontrar, crear, conservar enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”*¹²

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,

¹² (M.A.Ducci/OIT)

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.¹³

Para mejorar su empleabilidad las personas pueden fortalecer un “**conjunto de saberes o competencias**” clave necesarias para resolver con autonomía, reflexión y flexibilidad cuestiones atinentes a 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” o “**contextualizada**” 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 relativa de las personas respecto de la empleabilidad. De reflexionar, así mismo, acerca de 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 potenciales participantes, desde la capacitación técnica y laboral.

Otro sentido del análisis deber ir hacia las **nuevas posibilidades para las mujeres**, así en la sociedad del conocimiento aporta 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 la informática, las mujeres se benefician de nuevas y mejores oportunidades de empleo pero en el sector manufacturero, especialmente, la introducción de la tecnología de punta y de los sistemas de calidad las están relegando a un segundo nivel aún en las ramas de actividad en las que ellas han sido siempre mayoría, dado que exigen alto nivel de calificación en áreas técnicas

¹³ Irigoin, M; Vargas, F, Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2002.

a los que aún no han accedido. Aún así, comenta Cigarini *“Estos saberes relacionales (de las mujeres) son fundamentales para la nueva manera de producción, dominada por la información y por la comunicación. Pondré un ejemplo de los tres millones de los nuevos puestos de trabajo creados en Europa en los últimos años, un millón está representado por los nuevos trabajos denominados relacionales. Ni es extraño que casi todos estos nuevos puestos estén ocupados por mujeres.”*

Transversalidad en la formación ocupacional y continua

La potencialidad de la educación no formal en la formación 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 sugerido y demostrado desde hace tiempo.

Aún así, continuamos detectando las mismas 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.

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:

- Desde los contenidos, a partir de la inclusión de temas específicos sobre la Teoría de Género.
- Desde los contenidos conceptuales de las áreas, mediante destrezas, actitudes y comportamientos de la equidad de género.

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)
- SER. Actitudes.

Le Boterf (2001)¹⁴ 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 (Saber)	Procedimiento (saber hacer)	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.

Adaptación de : Guía para transversalizar la perspectiva de género. Fundación INFOCAL.

El análisis de las competencias con la mirada de género, nos permitirán **diseñar** la formación de un modo coherente que permita el desarrollo de las mismas. Las propuestas en este sentido sería la inclusión de unos módulos en la formación para que aparecieran **explícitamente** conocimientos de género y de modo **transversal** se desarrollaran estrategias de análisis y actitudes que contemplaran esta perspectiva.

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.

¹⁴ Le Boterf (2001): *La ingeniería de las competencias*. Barcelona Gestión 2000

- Algunas competencias necesarias no se ejercitan adecuadamente porque desde la niñez se nos dijo que “*eso no es para mujeres o no es para hombres*”. Estos mensajes funcionan como una programación inconsciente que limita la formación profesional y el desempeño laboral, especialmente en áreas diversificadas. Por ejemplo, estimular la capacidad de negociación en los hombres y la motricidad fina en las mujeres.
- 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 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 o 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.**¹⁵

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, que 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 (no excluyente) 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 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.

¹⁵ Cintefor 2000

El reconocerse como creadoras de posibilidades y protagonistas de si mismas, 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** en el proceso siendo del todo necesaria una amplia experiencia y también formación y reflexión entorno a la perspectiva de género.:

- 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, 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 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.

Fases del plan personal

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.

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.

La definición y planificación de actividades: ¿cómo lo voy a hacer? Las participantes concretan por si mismas.

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 replanificarlo y ajustarlo en un instrumento de autoevaluación y también de evaluación docente.

A modo de conclusión

Es amplio el tema que se ha tratado en esta ponencia, como es extensa la realidad y experiencia de las mujeres.

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.

Ser profesora o formadora hoy no es tarea fácil por el momento de cambio y complejidad, 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 Como dice Greene¹⁶ *“En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes.”*

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. 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 aún así, aún ahora las estructuras pertenecen a un pasado-presente que, aún demostrando hoy su ineficacia- no se permiten soltar el poder. Parafraseando, de nuevo, a Greene *“La idea del saber ocultado de formas diversas evoca otra imagen: la de la biblioteca laberíntica de “El nombre de la*

¹⁶ Greene, M (1995). : *El profesor como extranjero*. En Larrosa Déjame que te cuente. Barcelona. Laertes

Rosa” (1983), una biblioteca que forma parte de un monasterio medieval en el que varios monjes han sido asesinados para que no digan una palabra, en el que vidrieras, manuscritos, criptogramas, esculturas, espejos y objetos domésticos cotidianos componen una realidad cambiante de signos y símbolos que sólo pueden ser descifrados por una mente liberada. Los libros de la biblioteca y el conocimiento que encierran son una posesión privada, controlada, mantenida en secreto.”

Tomar la palabra, re-nombrar la realidad, implicitar el saber es importante hoy para las mujeres.

Reclamando la autoridad, no el poder.