

YO ELIJO, TÚ ELIGES, ELLAS ELIGEN. ORIENTACIÓN Y TOMA DE DECISIONES DE LAS CHICAS EN LA ESCUELA

I CHOOSE, YOU CHOOSE, THEY CHOOSE. ORIENTATION AND DECISION MAKING OF GIRLS AT SCHOOL

Pilar Aristizabal Llorente¹
Ana Isabel Ugalde Gorostiza
Amaia Álvarez Uría
Universidad del País Vasco, España

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación sobre la orientación académica y profesional que se lleva a cabo en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz y cómo la perciben tanto el profesorado como el alumnado y sus familias. Asimismo pretende identificar los factores que influyen en las decisiones estereotipadas de chicas y chicos. Para la recogida de la información se han realizado grupos de discusión con representantes del profesorado, alumnado y familias de los centros. Han sido en total siete grupos de discusión, 2 con profesorado, 3 con alumnado y 2 con las familias. También se han pasado dos cuestionarios diferenciados para el profesorado y equipos directivos participantes. Los resultados indican que, a pesar de los avances legales alcanzados en los últimos años, la orientación no sexista no es un tema prioritario entre las familias y que existen una serie de factores, como la socialización diferencial de chicas y chicos, la edad temprana a la que deben elegir un camino u otro, las expectativas de las familias, la falta de referentes y la realidad del mundo laboral, que hacen que alumnos y alumnas sigan eligiendo en función de los roles esperados para ellos y ellas. Los resultados concuerdan con otros obtenidos en investigaciones anteriores.

¹ Correspondencia: Pilar Aristizabal Llorente. Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Facultad de Educación y Deporte. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1. 01006, Vitoria. Correo-e: p.aristizabal@ehu.eus

Palabras clave: orientación no sexista, rol sexual, coeducación, igualdad de oportunidades, estereotipos sexistas.

ABSTRACT

This paper presents the results obtained on academic and vocational guidance that takes place in schools and how they perceive it, both teachers and students, and their families, in the city of Vitoria in Spain. It also aims to identify the factors that influence girls' and boys' stereotypical decisions. For the collection of data focus groups have been conducted with representatives of teachers, students and families of schools. There have been a total of seven discussion groups, 2 with teachers, 3 with students and 2 with their families. Also two different questionnaires were done by participant teachers and management teams. The results indicate that, despite legal advances made in recent years, non-sexist orientation is not a priority among families and that there are a number of factors such as differential socialization of girls and boys, the early age at which they must choose one path or another, the expectations of families, lack of references, and the reality of working life that make students continue to choose based on the expected roles for them. The results are consistent with others obtained in previous research.

Key Words: non-sexist guidance, coeducation, gender roles, equal opportunities, sex stereotypes.

Introducción

Los avances legales en materia de igualdad entre mujeres y hombres son innegables, aunque esto no se traduce en una posición de igualdad en los diferentes ámbitos sociales y profesionales. Un informe presentado por la que fuera comisaria responsable europea de educación Androulla Vassiliou señaló que las diferencias entre los sexos persisten:

La relación entre el género y el nivel de estudios ha evolucionado significativamente en los últimos cincuenta años, y ahora las diferencias son más complejas. Entre el personal de las escuelas predominan las mujeres, si bien los sistemas educativos están regidos por hombres. La mayoría de los licenciados son mujeres, y el abandono escolar afecta mayoritariamente a los muchachos. Hemos de tener en cuenta estas realidades al definir nuestras políticas de igualdad de género. (Forsthuber, Horvath y Motiejunaite, 2010, p.3).

En el estado español las opciones profesionales de chicas y chicos continúan estando marcadas por estereotipos de género (MECD, 2015; Santana, García, Jiménez, 2012). Lo confirman los datos correspondientes a la matriculación de la universidad para el curso académico 2014-15 (MECD, 2015), en los que se muestra la presencia desigual de las mujeres en las diferentes titulaciones. Las cifras son reveladoras, el número de mujeres matriculadas en Ciencias de la Salud representa un 69,7%, en Artes y Humanidades un 61,5%, siendo en Ciencias Sociales y Jurídicas el 60,7%. Si bien los porcentajes descienden en el área de Ciencias, las mujeres siguen siendo mayoría con un 51,8%. Sin embargo, la presencia masculina en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) es abrumadora (80%), al igual que en Ingeniería y Arquitectura (74,1%). Estos datos reafirman los del Informe Euridyce (2012) que señala que, desde el año 2000, en la Unión Europea el número de mujeres matriculadas en la enseñanza superior aumenta casi un 10% anualmente, graduándose más mujeres que hombres en todos los campos, excepto Ciencias Naturales y Aplicadas. Constata que las mujeres superan a los

hombres en la mayoría de campos académicos, representando en Educación casi el 80% de las personas graduadas; en el ámbito de la Salud un 76%; el 69% en Humanidades y en Ciencias Sociales, Jurídicas y Empresariales, el 62% (Ranguelov, De Coster, Norani, Paolini, 2012). Por el contrario, en las Ingenierías sigue predominando la presencia masculina, siendo la tasa de éxito de las mujeres bastante baja, una de cada cuatro. Como dato positivo destacar que, al comparar los datos obtenidos en el 2012 con los de 2000 (Eurydice, 2002), se observa que la proporción de mujeres graduadas en Ingeniería aumenta en un 6%.

Diversas autoras (García, Padilla, y Suárez, 2009; Rodríguez-Martínez, 2010; Santana, Vega, García y Jiménez, 2012) afirman que la división sexual en la educación está relacionada con los papeles que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres y que las elecciones de las chicas en las carreras son una prolongación de las funciones domésticas (enseñanza, cuidado y servicio) y son mediatizadas por el contexto, la tradición y por los procesos de socialización -y de exclusión y silenciamiento- que han vivido las mujeres. Coincidiendo con ellas, Quinn (2015) señala que las brechas de género en la ciencia pueden ser explicadas por las normas y los estereotipos sociales y por los mensajes que interiorizan las niñas acerca de su potencial para dedicarse a este campo. Para Rodríguez-Martínez (2010), hay otras dos premisas que condicionan las elecciones: "que una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres, y que el hombre tiene el monopolio sobre los objetos técnicos y las máquinas" (p. 107).

Estas disparidades en el conocimiento científico y el logro en ciencias exacerbaban la estratificación social en la economía global actual, altamente tecnificada, presagiando barreras de empleo para quienes deseen entrar en los campos que ofrecen altos salarios y prestigio (Quinn, 2015).

En el mismo sentido, el informe *Gender Differences in Educational Outcomes in Europe*, (Forsthuber, Horvath y Motiejunaite, 2010) señala que el principal obstáculo para conseguir la igualdad entre los sexos en educación lo constituyen los roles y estereotipos de género. En el informe se concluye que la mayoría de los países europeos aplican programas de igualdad dirigidos a romper dichos roles y estereotipos. Asimismo, se desprende que es necesario mejorar la orientación profesional para abordarla desde una perspectiva de género y dotar a chicos y chicas de armas contra los mismos, señalando que actualmente las chicas sacan mejores notas y aprueban más que los chicos y éstos tienen más posibilidades de repetir curso o abandonar los estudios. El informe alerta también de que la mayoría de las iniciativas encaminadas a eliminar los estereotipos de género en la elección de la carrera van dirigidas a las chicas y que las iniciativas dirigidas a los chicos brillan por su ausencia.

A pesar de esto, en la UE las tasas de desempleo son mayores entre las mujeres, pues están más desfavorecidas en el mercado laboral. Por lo tanto, la discriminación sexista no tiene como consecuencia un menor éxito escolar, sino una devaluación de las posibilidades profesionales de las mujeres (Subirats y Brullet, 1988). La educación y la orientación socio-laboral, pues, deben fomentar la idea de que no existen profesiones netamente masculinas o femeninas (Santana et al., 2012) y que "las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres a acceder a todos los puestos de trabajo" (p.360). Ante esta situación cabe preguntarse qué tipo de orientación académica y profesional es necesaria para avanzar en la igualdad, como señala Aguirre (2002):

La labor orientadora debe contribuir a facilitar información y establecer marcos de reflexión y análisis acerca de las propias actitudes, aptitudes, prioridades e intereses, así como de la organización social, laboral y económica del entorno, de modo que cada persona desarrolle estrategias y habilidades para orientarse y tomar decisiones, diseñando su propio proyecto de vida personal" (p.190).

Pero ¿qué es la orientación educativa? Actualmente, existe cierto consenso al entender la orientación como un proceso más que como un momento puntual en la vida de una persona

(Acuña, 2007; García-Iglesias y Sánchez, 2006 y Martínez, 2016). Como proceso, debería desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad, trabajando para mejorar el autoconocimiento de chicos y chicas y fomentando la mejora de su autoconcepto y autoestima, así como su motivación académica y profesional, para ir acercándose al complejo mundo laboral. Del mismo modo, los estereotipos y prejuicios sexistas deben ser atacados en las aulas desde edades tempranas (Rodríguez-Moreno, 2013). Sin embargo, la realidad nos muestra que se ha avanzado poco o nada en la superación de estereotipos que dan lugar a la segregación formativa y posteriormente ocupacional de chicos y chicas. Rodríguez-Moreno (2013, p.133), señala cinco problemas condicionantes que actúan en la discriminación laboral.

- Efectos de los estereotipos
- Desigualdades en el autoconcepto
- Percepción de la competencia
- Desigualdades en la formación profesional
- Formación inadecuada de los orientadores y orientadoras

Programas de gestión personal de la carrera como el modelo DOTS de Law y Watts (1977), muy extendido, incluyen el aprendizaje de competencias relacionadas con la toma de decisiones sobre el aprendizaje, con la conciencia sobre las oportunidades, con el aprendizaje de transición y con la autoconciencia de aprendizaje (Do Ceu y Rodríguez-Moreno, 2010; Rodríguez-Moreno, 2013 y Sultana, 2016).

Muchos de los modelos de orientación para las carreras actuales se basan en las respuestas a las preguntas recogidas en el modelo DOTS: 1) ¿Quién soy?, o conciencia de mi identidad; 2) ¿Dónde estoy?, o conciencia de las oportunidades; 3) ¿Qué haré?, o aprender a tomar decisiones autónomamente; 4) ¿Cómo me enfrentaré a los problemas?, o aprender a transitar (Rodríguez-Moreno, 2013, p.123).

Acuña (2007), García-Iglesias y Sánchez (2007) y Rodríguez-Moreno (2013) señalan los contenidos que debería tener un programa de orientación: Autoconocimiento, orientación e información académica; conocimiento de la historia de las mujeres, el trabajo doméstico y la corresponsabilidad; conocimiento del entorno laboral, nuevas demandas del mercado y técnicas de búsqueda de empleo. También habría que trabajar el proceso de toma de decisiones, teniendo en cuenta las influencias internas: madurez, expectativas, elección profesional, uso del tiempo (según sean chicos o chicas). Pero también las influencias externas: influencia familiar, del grupo de iguales, de los Mass Media y del mercado laboral (Acuña, 2007). García-Iglesias y Sánchez (2007) consideran fundamental trabajar también la ruptura de roles y estereotipos.

Para Donoso (2012), incluir la perspectiva de género implica además dilucidar cómo actúa el poder en sus múltiples manifestaciones. Esta autora señala la ausencia de perspectiva de género en el caso de la orientación, en los programas de educación emocional y en los de aprender a aprender. Si bien las competencias emocionales de partida de chicos y chicas o la forma en cómo captan y transforman la realidad son diferentes, los contenidos que se barajan en estos programas son equivalentes para ellos y ellas. Es decir, la realidad generizada de chicos y chicas no es considerada.

En esta línea, el objetivo de este artículo es analizar el trabajo de orientación realizado en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz e identificar los estereotipos asociados a la elección de estudios, así como los factores que influyen en las decisiones de chicas y chicos.

Método

La presente investigación se desarrolló en Vitoria-Gasteiz, participando 30 centros escolares públicos y concertados de todas las etapas no universitarias. Se adoptó un enfoque de investigación cuantitativo-cualitativo, para conocer la situación de la Orientación Educativa en la ciudad y para comprender los factores y agentes que influyen en los procesos de decisión de las y los jóvenes. Se han utilizado grupos de discusión para reflexionar con el profesorado, las familias y el alumnado sobre los procesos de orientación educativa y profesional dirigidos a chicos y chicas. También se ha pasado un cuestionario de tipo cuantitativo dirigido al profesorado y equipos directivos de los centros.

Participantes

Han participado 30 centros escolares públicos y concertados de todas las etapas de Enseñanza no Universitaria de Vitoria-Gasteiz. Para llegar a todos los centros hemos contado con la colaboración del Servicio de Educación del Ayuntamiento. Se recogieron 421 cuestionarios del profesorado y 49 de equipos de dirección de dichos centros.

Posteriormente, se realizaron 7 grupos de discusión (2 con profesorado, 2 con familias, y 3 con estudiantes de los centros participantes). Han participado un total de 36 personas, 10 en los grupos de discusión de profesorado y direcciones de los centros, 9 representantes de las familias y 17 estudiantes de secundaria. De estas personas, el 85,5% han sido mujeres, sobrerrepresentación femenina indicativa de su mayor interés hacia este tema.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron dos estrategias diferentes, en un primer momento el cuestionario y después, los grupos de discusión. Se diseñaron dos cuestionarios diferenciados para profesorado y equipos de dirección. El cuestionario constaba de 21 ítems, ocho de ellos de respuesta abierta y el resto en forma de escala de Likert. Los ítems relacionados con la orientación de chicos y chicas fueron ocho, además de una pregunta abierta.

Procedimiento

Los cuestionarios se pasaron con anterioridad a las sesiones de grupo y tuvieron que ser completados, de forma individual, por cada persona participante.

En cuanto a los grupos de discusión, en todos ha habido una persona del equipo de investigación dinamizando el debate y otras dos personas tomando notas de campo. Además, todas las sesiones han sido grabadas para su posterior transcripción y análisis. Se utilizó un guion de preguntas, diferenciado para cada colectivo, que facilitó la organización de la información y el análisis de contenido realizado posteriormente.

Las preguntas que orientaron la discusión entre el profesorado y equipos de dirección de los centros giraron en torno el trabajo que se está llevando a cabo en las escuelas en relación a la

Orientación Educativa y Profesional del alumnado, al papel del profesorado en cuanto a la Orientación y a las herramientas con que cuentan para llevarla a cabo. Asimismo, se les preguntó sobre las experiencias concretas que han llevado a cabo y los resultados observados.

En los grupos de discusión con las familias se reflexionó sobre el papel que corresponde al profesorado y la orientadora/orientador del centro y sobre cómo mejorar la atención a los estudiantes en este tema. También se trató sobre el papel que juegan las familias en la orientación de sus hijos e hijas.

En cuanto a los grupos llevados a cabo con estudiantes, se les preguntó sobre el tipo de apoyo que reciben tanto por parte de sus familias como del profesorado y sobre las razones que les llevan a elegir una carrera u otra. Por último, se les preguntó si consideran que existen trabajos más apropiados para chicos o para chicas.

Análisis de la información

Para analizar la información recogida en los grupos de discusión se ha hecho un análisis de contenido (Vallés, 2003). Con ese fin, se han clasificado temáticamente las distintas ideas expresadas en los grupos de discusión, elaborando a partir de ellas un sistema categorial, que ha sido construido siguiendo criterios inductivo-deductivos y buscando el consenso entre los diferentes investigadores (Tabla 1). El guión de preguntas que orientó las discusiones grupales, apoyado en la revisión teórica previa, fue el punto de partida para su construcción, pero se incluyeron también aquellos aspectos emergentes que surgen de las aportaciones de cada participante. Para realizar esta tarea, nos apoyamos en el software informático NVIVO 10.

A continuación, se eligieron las voces de las personas participantes, bien por su claridad y su relevancia o bien porque presentaban matices específicos relacionados con la categoría trabajada en cada apartado. Para finalizar, se hizo la interpretación teórica del contenido analizado.

TABLA 1. Sistema de categorías: Orientación Académica y Profesional de chicas y chicos

ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE CHICOS Y CHICAS
Orientar al alumnado
Trabajo que se realiza en los centros
Estereotipos asociados a la elección de estudios
Factores que influyen en las decisiones
Socialización diferencial de chicas y chicos
Edad temprana a la que tienen que decidir
Expectativas de las familias
Falta de referentes
Realidad del mundo laboral

Fuente: elaboración propia

Para realizar el vaciado de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, se hicieron diversos análisis estadísticos para los que se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 14.

Resultados

En la presentación de los resultados se van narrando e intercalando las posiciones expresadas por las y los representantes de los tres colectivos participantes en la investigación: profesorado, alumnado y familias. Esta triangulación de las voces de las personas participantes, junto con el contraste de informaciones obtenidas con diferentes instrumentos, permite establecer la credibilidad de la información recogida.

Orientación que se hace en los centros

El profesorado participante en los grupos de discusión expresa su convencimiento de que se hace un gran trabajo para orientar al alumnado, de tal manera que superen los estereotipos tradicionales de género, en la elección de una carrera o de su futura profesión. Se tienen en cuenta para ello la personalidad y capacidades de cada alumno o alumna. Son conscientes de la importancia del profesorado para ayudar a superar estereotipos y romper con los roles de género establecidos, pero no aciertan a hacerlo.

“Yo pienso que el profesorado tiene un papel muy importante. Estás en clase y muchas veces tienes que romper moldes”. (Profesora 1, GD1)

Destacan que, a pesar de que su discurso es coeducativo, ejercen una influencia muy pequeña. Tienen la sensación de que las herramientas que se utilizan no sirven y de que hay otros agentes socializadores como la televisión, los videojuegos o las películas dirigidas al público juvenil que tienen más fuerza que el trabajo que se hace en los centros.

“Creo que las herramientas que utilizamos no valen en este momento, no tienen ninguna incidencia. Yo estoy metida en esta movida con los de 3º y 4º y no hay forma de abordar el tema. Son los estereotipos de la sociedad y para hacerles frente nos faltan herramientas o algo”. (Profesora 3, GD1)

Refiriéndose a estas nuevas herramientas, relatan algunas iniciativas en las que buscan la presencia de antiguos alumnos y alumnas del centro para que compartan su experiencia en clase. Del mismo modo, en los centros en los que cuentan con ciclos formativos se promueve que el alumnado de estos ciclos cuente su experiencia en las clases de la ESO. Valoran como muy positivas estas experiencias, porque no son adultos, sino personas intermedias que están más cerca de ellos y ellas.

“Estamos utilizando al alumnado de los módulos y a ex-alumnos, porque sus discursos están más cerca y lo que dicen les llega mejor. Están muy acostumbrados a oírnos a nosotras y les llega más el discurso de un amigo o compañera que les dice: pues yo soy abogada, he estudiado y he encontrado este camino”. (Profesora 3, GD1)

Otra de las iniciativas mencionadas es invitar a mujeres pertenecientes a diferentes ámbitos profesionales que rompen con los roles tradicionales.

“Gente cercana, siempre. Yo lo hago mucho en mis asignaturas, traer a gente de fuera, amigas, es igual quién. Lo agradecen un montón y lo valoran muy bien. Yo creo que les ayuda mucho. Entonces, con lo que decíamos antes, puede ser un recurso traer experiencias, mujeres de distintas profesiones y también hombres. También mujeres situadas en ámbitos considerados tradicionalmente como no femeninos. Yo creo que puede ayudar”. (Profesora 1, GD1)

A pesar de todos estos esfuerzos, el profesorado considera que es un tema muy complejo, ya que para cuando llegan a la ESO tienen muy integrados los valores que van a condicionar su elección.

“En el centro hay orientación para superar estereotipos, pero es muy complicado. Las chicas van más a la universidad, los chicos más a la FP, tienen más fracaso escolar. Tienen valores arraigados a la hora de elegir una opción, un futuro”. (Profesor 1, GD2)

En opinión de las familias, en los centros educativos se deberían trabajar otros criterios diferentes a los de las familias, para que puedan elegir. Habría que tener, además, más cuidado con las chicas que con los chicos y potenciar que elijan lo que les gustaría hacer. Subrayan el reto institucional de formar a los orientadores y orientadoras de los centros desde la perspectiva de género.

“A mí me parece que falta orientación. A la orientación acudimos cuando estoy en el paro, sin más. No hay una orientación buena a nivel escolar, no hay una buena orientación a nivel universitario, no hay una orientación en general”. (Padre 1, GD 2)

Estereotipos asociados a la elección de estudios

Los datos obtenidos en el cuestionario relacionados con los estereotipos de género y opciones académicas que hacen chicos y chicas (Tabla 2) muestran que un 60,7 % del profesorado manifiesta su desacuerdo con la afirmación de que “algunas áreas de conocimiento se relacionan más con los chicos y otras con las chicas”. Igualmente, un 77% niega que en su centro “el conocimiento tecnológico se asocie a los chicos o que el ámbito de los cuidados se asocie a las chicas” (72%).

TABLA 2. Estereotipos de género y opciones académicas. Percepción del profesorado

	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Algunas áreas de conocimiento se relacionan más con los chicos y otras con las chicas	24,9%	35,8%	19,7%	16,1%	3,5%
La escuela afianza esos estereotipos	25,1%	44,9%	21,1%	8,37%	0,44%
La escuela contribuye a la transformación de esos estereotipos	4,5%	6,3%	21 %	57,1 %	11,2 %
En mi centro el conocimiento tecnológico se asocia a los chicos	31 %	46 %	16,8 %	5,8 %	0,4%
En mi centro el ámbito del cuidado de las personas se asocia a las chicas	27,3%	44,9%	17,6%	9,3%	0,9%
Conozco casos de transgresión de estereotipos de género en mi escuela	10,3%	18,6%	32,4%	33,8%	4,9%
Las chicas son más proclives a la transgresión	8,1%	24,4%	46,9%	17,2%	3,3%
Los chicos son más proclives a la transgresión	9,7%	33,3%	52,2%	3,4%	1,4%

Fuente: elaboración propia

El 70% muestra su desacuerdo con la afirmación de que la escuela afiance esos estereotipos y un 68,3% opina que contribuye a su transformación. Sin embargo, solo un 38,7% afirma conocer casos de transgresión de dichos estereotipos en su centro.

Estas opiniones contrastan con las recogidas a través de los grupos de discusión. Hemos constatado que se mantiene la tendencia de las chicas hacia carreras o ciclos relacionados con el cuidado y de los chicos, hacia itinerarios relacionados con el ámbito científico. Aún persisten ciertos roles tradicionales a la hora de optar por un itinerario académico o profesional. En 4º curso o en Bachiller, cuando tienen que elegir las materias optativas, se marcan claramente las diferencias: los grupos de Letras son mayoritariamente elegidos por las chicas y los grupos de Bachiller Científico-Tecnológico, por los chicos.

“Sí un chico verdaderamente quiere ir por Letras, tienes que andar medio convenciéndoles a él y a la familia, pero si eso es lo que quiere o lo que le gusta, ¿por qué no?”. (Profesora 1, GD1)

Del mismo modo, en los centros de FP el profesorado señala que hay unos ciclos altamente feminizados y también justo lo contrario. Por ejemplo, el ciclo de Educación Infantil sigue estando altamente feminizado, ya que suele haber unos tres chicos por clase. El profesorado apunta que las chicas siguen optando por estudios relacionados con el cuidado y los chicos con el ámbito científico, sobre todo, las ingenierías. En cambio, el porcentaje de chicas que quieren hacer ingeniería no llega al 25%, por lo que remarcan que tenemos una universidad mayoritariamente femenina en todas las áreas, salvo Ingeniería y CAFD. También son minoría los chicos que quieren hacer enfermería.

“Dentro de las elecciones de itinerarios científico-técnicos y biosanitarios, normalmente son más las chicas que eligen el biosanitario y más los chicos, dentro de la opción de Ciencias, que eligen el científico-técnico...¿chicas que quieran hacer ingeniería? Pues sí hay, pero todavía la proporción es menor que la de los chicos”. (Profesora 1, GD 2)

“Un 25%”. (Profesor 1, GD 2)

Al igual que en el informe de Forsthuber, Horvath y Motiejunaite (2010), ponen encima de la mesa el problema del fracaso escolar de los chicos. Igualmente mencionan que la mayoría de las actuaciones van dirigidas a las chicas y subrayan la necesidad de hacer algo especial para responder ante el fracaso escolar de los chicos.

La percepción del alumnado no se corresponde con la foto hecha por el profesorado. No consideran que los hombres estén proyectándose más por las ingenierías o que las mujeres estén optando por carreras menos valoradas.

“Las chicas de mi clase han ido la mayoría por Tecnológico, sólo han ido 4 o así por el de Letras”. (Alumno 1, GD3)

En cuanto a sus propias opciones profesionales, de las cinco chicas que participan en el grupo de discusión, dos quieren ser profesoras; una, veterinaria; otra quiere estudiar Filosofía y la quinta no lo tiene claro.

“Yo, Educación Infantil. Siempre me han gustado los niños y así. Lo tengo muy claro”. (Alumna 1, GD2)

“Yo, Educación Primaria. También me gustan los niños, pero más mayorcitos”. (Alumna 3, GD2)

“Yo soy la única que no tengo muy claro qué hacer. Sé que cogeré algo de Ciencias, pero todavía no tengo muy claro qué me gusta”. (Alumna 5, GD2)

Factores que influyen en la toma de decisiones

Ante esta situación, nos preguntamos cuáles son los factores que intervienen en la elección profesional y que dificultan la superación de las barreras de género. Se considera innegable la influencia de la orientación que se da en los centros así como la de los estereotipos asociados a la elección de la carrera, pero además de estas influencias, las personas participantes en el estudio hacen referencia a los siguientes factores: *socialización diferencial de niñas y niños, edad temprana a la que tienen que hacer la elección y falta de criterios para ello, expectativas de las familias, falta de referentes alternativos, poco interés por parte de las familias y la realidad del mundo laboral.*

Socialización diferencial de niñas y niños

El alumnado confiesa que, inconscientemente, tiene integrado que existen una serie de trabajos que son para chicos y otros, para chicas. Esto está relacionado con la socialización recibida y con los modelos que se consideran apropiados para un sexo y otro.

“Secretaria, eso siempre ha sido para chicas. Y para los hombres, pues, directores, ingenieros y así. Eso nos lo dicen desde pequeños. Si ves un niño en la calle jugando con niñas “a papás y a mamás” y que quiere ser la mamá, eso está mal visto. Y luego, desde pequeños nos imaginamos que los chicos cuando vayan a trabajar irán a un despacho a hacer cosas importantes y las chicas serán secretarias o algo así”. (Alumna 1, GD 2)

Manifiestan que inconscientemente van interiorizando los roles que les corresponden y que les remiten a ámbitos de hombres y a ámbitos de mujeres.

“Eso nos meten en la cabeza, hay unos trabajos en los que tú en tu cabeza imaginas a una mujer o a un hombre”. (Alumna 2, GD 1)

“O profesora”. (Alumna 2, GD 2)

“O médico, si es hombre y enfermera, si es mujer. Bueno, hoy en día está más igualado, pero antes yo creo que era así”. (Alumna 3, GD 2)

“O, por ejemplo, fontanero nos imaginamos un chico”. (Alumna 4, GD 1)

El profesorado señala que entre los agentes que influyen en la socialización, no solamente la escuela, también la familia, la televisión y los medios de comunicación, tienen una gran influencia. Consideran que ante la mala influencia de la televisión, poco se puede hacer, ya que los discursos son altamente persuasivos y consiguen que se identifiquen con personajes cercanos, adoptando los modelos de los antihéroes que aparecen en la pantalla.

“¡Y lo que llevan en la mochila desde pequeñitos! A veces se piensa que el orientador o la orientadora es el que aconseja. No tienes ese poder de influencia y, gracias a Dios, tampoco lo tenemos, porque, si no, a lo mejor anularías la libertad y la responsabilidad. Cuando llegan ya a unas edades en las que tienen que empezar a elegir itinerarios, ciertos sistemas de creencias y de valores y roles están ya muy implantados, con lo cual aunque tú le orientes y le digas a este chico o chica: “Oye pues tienen cualidades para esto, ¿cómo no te animas a ser?...” Al final el gusto, la preferencia habría que indagar de dónde vienen esas cosas y, claro, a veces está muy arraigado”. (Profesora 1, GD 2)

Edad temprana a la que tienen que hacer la elección y falta de criterios para ello

Otro problema que señala el profesorado es que cada vez se protege más a niños y niñas y, paradójicamente, tienen que tomar decisiones que son fundamentales para su futuro a una edad cada vez más temprana. El sistema les obliga a elegir cuando todavía no tienen un criterio propio, por lo que es frecuente que elijan en función de lo que han escogido los amigos o amigas o que hagan elecciones estereotipadas.

“Los niños están cada vez más protegidos, pero tienen que elegir cada vez antes. Adelantamos las elecciones cada vez más. El mismo sistema. Ahora, por ejemplo, con la LOMCE, en 3º ya tiene que saber a dónde ir. Entonces, cada vez les protegemos más, cada vez son más pequeños a la hora de elegir, sin formar la personalidad. Entonces, todavía no se han formado un criterio propio y tienen que optar por algo, en este caso, de cara a decidir su futuro. Entonces, ¿a dónde van a mirar? Pues a los estereotipos. Eso es lo más fácil, lo más simple y si en la familia les dan algún consejo, si les dicen algo, pues es más fácil”. (Profesora 2, GD 1)

Destacan que hay muchísimos alumnos y alumnas que llegan a segundo de bachiller sin saber todavía qué quieren hacer. Esta indecisión converge con algunas de las manifestaciones hechas en los grupos de discusión del alumnado. De hecho, es una situación bastante común entre el alumnado, como se recoge en la siguiente voz.

“Estoy estudiando un Bachiller tecnológico y la verdad es que no tengo ni idea de lo que quiero estudiar, pero sí que me gustaría encontrar un trabajo que esté relacionado con estos temas, pero todavía no tengo ni idea”. (Alumna3, GD3)

Ante esta dificultad para tomar sus propias decisiones, el papel de las familias cobra gran importancia, como se recoge en el apartado siguiente.

Expectativas de las familias e influencia en las elecciones de chicos y chicas

Entre las familias existen diferentes opiniones sobre si se orienta a los hijos e hijas hacia determinados campos o no. Hay personas que dicen que sí asisten a la elección de los estudios y otras que no. Recogemos aquí algunas voces relacionadas con este tema.

“Condicionamos en la manera que nos dejan. Si ella viene y me dice que quiere ser médica, bueno... pero si me dice que quiere ser fontanera, eso ya me gusta menos. Primero, porque nos rebaja un poco las expectativas que tenemos de ella, y después, porque si es niña ¡fíjate! Te dicen que quieren estudiar eso y no les escuchas, y aunque en bachiller ya tienen sus propios criterios, seguimos dirigiéndoles hacia donde los padres y las madres creemos o pensamos que hagan”. (Madre 3, GD 2)

Parece ser que la brecha de género, en general, no es un tema que preocupe a las familias, si bien, cuando se ahonda en el mismo, aparecen las ideas preconcebidas y las expectativas hacia los hijos e hijas. Reconocen que cuando se plantean estudios que rompen con los roles de género se activa la alarma.

“Hombre, en las carreras o profesiones que has comentado, que son de Ciencias, yo creo que son un poco más asexuadas, pero si te viene tu hija un día y te dice que quiere ser albañil o mecánico de automóviles... verás, como tú, la mayor parte de las familias, nos asustaríamos un poco”. (Madre 2, GD 2)

“La verdad es que a mí me la trae al fresco que la elección sea coeducativa o no (alguien se ríe a carcajadas por detrás), a mí me gustaría que les gustara, que va a ser algo que vas a hacer durante el resto de tu vida, y que lo vas a tener que hacer a gusto. No meterles en una cosa, que me da igual lo coeducativo que sea o no, que me da igual que sea muy masculino, muy femenino, que vaya a favor de la sociedad o muy en contra...”. (Madre 4, GD 2)

El alumnado valora positivamente la ayuda que recibe tanto por parte de las familias como por parte del centro. La familia les apoya para lo que necesiten, pero les aconsejan principalmente en el centro.

“El colegio nos ayuda bastante a la hora de elegir dónde podemos estudiar. Porque yo, por ejemplo, en mi casa mi madre sabe lo justo sobre los temas de las carreras y entonces ella tampoco me puede aconsejar mucho. Está a mi lado en lo que yo quiera decidir y me lleva a cualquier lado para ver universidades y cualquier cosa, pero yo he recibido más consejos del Colegio, porque ellos tienen más visto todo”. (Alumna 4, GD 3)

Aparecen nuevamente las proyecciones y expectativas de las familias que les animan a dirigirse hacia las ingenierías, pero también les apoyan animándoles a hacer lo que les gusta.

“Mi padre quería que yo hiciera una ingeniería, pero a mí Física y Química las cogí en 4º y no me gustaron nada, aunque no sacaba malas notas, pero no me gustaban nada. Y mi padre estudió Psicología y siempre había querido estudiar Ingeniería y dice que se equivocó y quería que yo estudiara Ingeniería y mi madre, también Ingeniería”. (Alumna 2, GD 3)

“Pues yo estoy pensando en Ingeniería aeronáutica o de informática. Me animan mis padres, porque ven que sé mucho de ordenadores o dibujar, pero dibujo técnico y me aconsejaron un sitio que estuve viendo y me convenció para estudiarlo”. (Alumna 5, GD 3)

“A mí me gustaría hacer Magisterio de primaria, porque los niños me gustan desde pequeño y mis padres, se lo dije y saben que me gusta desde pequeño, así que me han apoyado, y mi hermano, también...”. (Alumno 4, GD 3)

Y reconocen que tienen presión por parte de las familias, para cumplir las expectativas que éstas ponen en ellas.

“Nosotras tenemos una especie de presión porque, al final, tenemos que pasar el bachillerato, la universidad, ¿por qué? Si yo digo en mi casa que quiero hacer un Ciclo Medio de Formación Profesional, no sé cómo se lo tomarían, ¿por qué? ...porque al final esperan que apruebes el bachiller, que vayas a la universidad...”. (Alumna 4, GD 1)

Falta de referentes fuera de los roles tradicionales

Una de las razones que se especifican para estas elecciones estereotipadas es la falta de referentes alternativos para las chicas. El profesorado señala una paradoja que se da en los centros. Por un lado, se está intentado transmitir que habría que escoger una carrera o una profesión al margen de los estereotipos de género, pero el modelo que se les da desde el equipo directivo y el equipo docente es otro.

“En nuestro Centro va desde Infantil hasta Secundaria, hasta Bachillerato... Claro, si tú te fijas en cómo estamos ubicados los hombres y mujeres dentro del Equipo Docente, en Infantil hasta el primer ciclo de Primaria somos todo chicas; en Primaria la mayoría son

mujeres; Secundaria es cuando hay más chicos. Pero el equipo directivo, el director general es un chico, el director pedagógico es un hombre. Sí que ha habido, la última fue una Directora, no siempre ha sido así, pero sí es verdad que para la representación que hay de mujeres en el equipo docente, dentro del equipo directivo ahora estamos el 50% de mujeres y hombres". (Profesora 3, GD 2)

Encontramos la misma situación cuando analizamos la composición de los seminarios en los centros de secundaria, la mayoría de los departamentos de Ciencias están compuestos por hombres y ese es el modelo que se ofrece al alumnado.

"En nuestro centro, todos los hombres están en Ciencias y, claro, el alumnado se mira en el espejo del profesorado. Entonces, cogen los modelos y es igual lo que les digas, lo que tú haces es otra cosa. Entonces, lo que quiero decir es que podemos decir lo que queremos que sea, pero lo que hacemos, ahí se ve". (Profesora 1, GD 1)

"Eso es lo que viven. Las chicas te buscan y encuentran su modelo y quieren conocer cuál ha sido tu camino, o el de la otra, pero siempre reflejadas en las mujeres que ven. Y los ingenieros... pues siempre han sido los hombres". (Profesora 2, GD 1)

Estas contradicciones se recogen también en las aportaciones de estas alumnas cuando hablan de las representaciones mentales que tienen de las diferentes profesiones.

"Por ejemplo, mecánica... como chica no te ves. (...) a mí me dicen profesora o profesora de Infantil y en mi cabeza aparece la imagen de una mujer, o peluquera y me viene una mujer a la cabeza y, sin embargo, yo creo que eso es un rollo de trabajo. Pero si me dicen fontanero, yo veo un chico; dependienta, chica. Me pregunto por qué pienso así, me parece un poco triste ver a mujeres en algunos trabajos y a hombres en otros, pero es inconsciente". (Alumna 2, GD1)

Igualmente, como señala una madre de uno de los grupos de discusión, faltan referentes masculinos de profesiones que tradicionalmente han sido consideradas femeninas.

"En Educación Infantil la mayoría del profesorado es mujer, hay pocos hombres, pocos modelos masculinos en infantil. Un día hablando entre las madres sobre que les había tocado un profesor en el aula de 2 años ese año, y las madres comentaban: no sé, ya veremos cómo sale...". (Madre 2, GD 1)

Interiorización de los roles en el mundo laboral

En las familias se incide en que necesitan formación y subrayan que no se puede olvidar que el objetivo de esa formación es el mundo laboral.

"Yo creo que pueden elegir cualquier cosa, pero sí se necesita formación, porque detrás de todo eso está el mundo laboral, y el mundo laboral es lo que es, y una chica que va a hacer albañil y que luego no la contrate nadie. Porque luego, en el mundo laboral está todo muy marcado". (Madre 2, GD 2)

El alumnado percibe que los hombres tienen más poder que las mujeres en el mundo laboral, ya que los altos cargos de las empresas o los políticos son mayoritariamente hombres. Ocurre lo mismo en las direcciones de los centros.

"Yo creo que ahora mismo no (hay igualdad), porque por ejemplo si ves los cargos de las empresas, todo son hombres, la mayoría, los altos cargos". (Alumno 1, GD3)

“Los directores casi siempre son hombres. Eso se ve en nuestro propio centro, ahí el director es un hombre y todos los cursos ha sido un hombre”. (Alumna 1, GD 2)

“Y en política, también, en la mayoría de los casos”. (Alumna 1, GD 2)

De igual forma ven diferencias entre el ámbito de empleo público y el privado. En el ámbito público se ven más mujeres, pero en el ámbito privado todavía se les contrata menos.

“En el ámbito público se ven más mujeres, pero en el ámbito de la empresa privada, la gente piensa que una chica se puede quedar embarazada o que no tiene fuerza para hacer trabajos que requieran esfuerzo y cosas así. Por eso igual no les contratan”. (Alumna 1, GD 2)

Piensan que hay trabajos más valorados y menos valorados. Entre los menos valorados señalan el de cajera o dependienta, que suelen ser mayoritariamente femeninos. También señalan que son más valorados los de Ciencias que los de Letras.

“Cajera, o trabajar de dependienta o en cualquier cosa de esas no está muy bien valorado”. (Alumna 1, GD 3)

“Sí, que los de Ciencias siempre miran por encima del hombro a los de Letras y eso es verdad”. (Alumna 2, GD 3)

La explicación que dan para ello muestra lo interiorizados que tienen los roles de género y la dificultad que tienen para darse cuenta de ello. Piensan que las diferencias en las elecciones profesionales son más cuestión de gustos que de relaciones asimétricas de poder.

“No, no pienso, sino que según la demanda que hay, hay más hombres que mujeres en el trabajo de estas ingenierías. Es decir, que los hombres igual se interesan más en esta ciencia y las mujeres igual en medicina, o en profesorado. En profesorado sí que predomina más la mujer que el hombre”. (Alumno 2, GD3)

Discusión y conclusiones

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que:

El profesorado es consciente de su relevancia a la hora de romper con los roles de género del alumnado, pero también de las contradicciones existentes entre el discurso y el modelo que se ofrece en la práctica.

Aunque existen iniciativas interesantes, que se ofrecen en momentos puntuales, tanto a nivel estatal como europeo, no se aplican programas sistemáticos para trabajar la orientación no sexista.

La persistencia de los roles tradicionales de género en las elecciones de chicas y chicos es un hecho, existiendo titulaciones altamente feminizadas o masculinizadas. Los datos proporcionados por el cuestionario muestran que solo un 38,7% afirma conocer casos de transgresión de los roles de género en su centro.

Las familias, por su parte, no conceden mucha importancia a la orientación no sexista. Dan prioridad a que hagan algo que les guste y a la empleabilidad futura. Aun así, cuando las elecciones de sus hijas e hijos rompen los roles establecidos, aparecen resistencias. En palabras

de Simón (2010): «chicos y chicas se encuentran con que el discurso de la igualdad y de la libertad de elección se taponan, tropieza y se interrumpe con multitud de prácticas que remiten a los ámbitos de mujeres y de hombres» (p. 174).

El alumnado no percibe las diferencias por sexo que hay en sus elecciones. Consideran que las personas que más les ayudan y más influyen en su elección (determinándola a veces) son el profesorado y las familias. También reconocen que sufren la presión de éstas para que cumplan con las expectativas de género. Como señalan Blanco y García (2016):

No sólo la orientación en las escuelas está “determinando” la elección educativa y profesional de las mujeres, la socialización de género también es una cuestión clave pues se ejerce una imposición simbólica continuada por la que, en muchas ocasiones, las propias mujeres no son conscientes de la discriminación ejercida sobre ellas, lo viven como elecciones libres (p.135).

El alumnado tiene interiorizados los roles de género, admitiendo que hay profesiones en las que “ven” hombres y otras en las que “ven” mujeres. Dicho de otro modo, «donde se ven, se ven, y donde no se ven, no se ven» tanto las chicas como los chicos (Simón, 2010, p.174). Consideran que es más cuestión de gustos que el producto de unas relaciones asimétricas de poder. Niegan lo evidente, sin darse cuenta de que «negar las desigualdades, naturalizarlas hasta convertirlas en transparentes, tiene como consecuencia la creencia generalizada de que la igualdad entre mujeres y hombres es una realidad cerrando la puerta a posibles medidas transformadoras» (Oreka Sarea, 2015, p. 17).

En general, la orientación no sexista no es una prioridad en los temas de orientación ni en la formación de orientadores y orientadoras. En vistas al futuro, sería recomendable profundizar en la comprensión de los prejuicios que condicionan y conforman el proyecto de vida de cada estudiante.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, la principal es que, dado que el estudio realizado es de ámbito local, debería trasladarse a otros territorios y realidades socioeducativas, para poder obtener diferentes perspectivas y evidencias en torno al tema.

Referencias bibliográficas

- Acuña, S. (2007). *Orientación personal, académica y profesional no sexista*. Vitoria: Emakunde-Eusko Jaurlaritzza.
- Aguirre, A. (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia, en A. González y C. Lomas. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Blanco-García, M. M., Sánchez-Antolín, P. y Ramos, F. J. (2016). *Conciliación de la Vida Laboral y Familiar en Mujeres en Formación Ocupacional*. REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6(2), 127-151.
- Donoso-Vázquez, t. (2012). Propuestas para una orientación con perspectiva de género. *En I Congreso Internacional e Interuniversitario Orientación Educativa y Profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI*, Universidad de Málaga, Málaga, 17-21 de octubre de 2012.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2014). La “ceguera de género” en la orientación universitaria. *En V Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*, Santiago de Compostela, 20 - 21 de marzo de 2014.

- Forsthuber, B., Horvath, A. y Motiejunaite, A. (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- García, S., Padilla, M.T. y Suárez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.
- García-Iglesias, M.G. y Sánchez, I. (2007). *Rompiendo esquemas. Programa de Orientación Académica y Profesional*. Oviedo: Instituto de la mujer.
- Law, W. y Watts, A.G. (1977). *Schools, Careers and Community*. London: Church Information Office.
- Martínez, M. (2016). Orientación e inserción laboral en el contexto educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 464, 64-68.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y Cifras del sistema universitario español*. Curso 2014/2015. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Oreka Sarea (2015). *Mujeres electas. Pensar la Política. Manual de Acogida para Mujeres Electas Locales*. Bilbao: Eudel- Emakunde.
- Quinn, D. M. y Cooc, N. (2015). Science Achievement Gaps by Gender and Race/Ethnicity in Elementary and Middle School Trends and Predictors. *Educational Researcher*, 44(6), 336-346.
- Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S. y Paolini, G. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Rodríguez- Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el curriculum, en J. Gimeno-Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2013). Pautas metodológicas para reducir los estereotipos de género en orientación profesional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 119-131.
- Santana, L., Vega L. F., García A. y- Jiménez- Llanos, B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transformación de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Sultana, R. G. (2016). Orientar también en la formación profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 464, 58-63.
- Taveira, M. C. y Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 335-345.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Fecha de entrada: 7 Julio 2016

Fecha de revisión: 17 Octubre 2016

Fecha de aceptación: 19 Octubre 2016