

## IDENTIDAD DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE LAS MUJERES

**LOLA FRUTOS BALIBREA<sup>3</sup>**

### **1. Introducción teórica**

El concepto de género se vincula con la teoría feminista y su incorporación a las ciencias sociales constituye un nuevo enfoque que supone una ruptura epistemológica respecto a los antiguos paradigmas, en el sentido que planteaba Khun (1962), con relación a las revoluciones científicas.

La perspectiva de género alude a la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo. Ya es aceptado que “cuando se usa el concepto ‘perspectiva de género’ se hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora” (Lagarde, 1996:15).

Desde este enfoque el sistema de las relaciones de género es analizado como la constitución simbólica y la interpretación socio-histórica de las diferencias entre los sexos que, como señala Seyla Benhabib (1990: 125-126), han colaborado a la opresión y explotación de las mujeres. Además del aspecto renovador en el sentido epistemológico, la teoría de género conlleva una dimensión política que cuestiona el orden establecido.

Los griegos llamaban teoría a ‘hacer ver’ y ese es el sentido que a mi juicio tiene el paradigma sistema de género; se trata de hacer ver el sistema de dominación/ subordinación establecido entre hombres y mujeres, para considerarlo ilegítimo e irracional. Como señalan Celia Amorós y Ana de Miguel (2005: 16): “el sistema de género-sexo como matriz que configura la identidad, así como la inserción en lo real de hombres y mujeres, es inseparable de su puesta en cuestión, como sistema normativo: sus mecanismos, como los de todo sistema de dominación, solamente se hacen visibles a la mirada crítica extrañada: la mirada conforme y no distanciada los percibe como lo obvio..., es decir, ni siquiera los percibe”.

---

<sup>3</sup> Profesora titular de sociología. Universidad de Murcia. lfb@um.es

La vocación crítica del feminismo interpela al resto de paradigmas en cuanto que sexistas o patriarcales e invoca la perspectiva universalista, en el sentido de que su aspiración de equidad abarque a todas las sociedades del mundo. Esta perspectiva conecta con la tradición ilustrada y se vertebra con las ideas de autonomía, igualdad y solidaridad. En definitiva, conecta con el pensamiento utópico, cuestión que ya fue señalada por el propio Fourier, quien señaló que el desarrollo de una sociedad se mide por el lugar que ocupa la mujer en ésta (Fourier, 1974:167). Todavía hoy está pendiente el logro de una sociedad en la que las relaciones sociales de género estén basadas en la equidad.

## **2. Construcción de la identidad de género a través del proceso de socialización**

El sistema sexo-género articula tres instancias. La primera de ellas ocurre en el mismo momento de nacer cuando se produce la *asignación de género*. De hecho, los padres no tratamos de la misma forma a nuestros hijos e hijas. Todavía seguimos vistiéndolos con colores distintos, los apelativos afectivos que les damos conllevan símbolos que hacen referencia a destinos diferentes y los juguetes siguen siendo específicos para unas y otros.

La segunda instancia es la *identidad de género* basada en un modelo ideo-afectivo, consciente e inconsciente de la persona a través del cual se identifica con la pertenencia a un sexo y no a otro.

La tercera instancia vendría condicionada por el *rol de género*, es decir, el conjunto de deberes, las aprobaciones, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas de cada sexo.

La articulación de estas tres instancias constituye la base de la diferenciación sexual que, a su vez, es la base de la desigualdad social.

Hay que aclarar que cualidades individuales distintas no tienen por qué implicar desigualdad, hablamos de ésta cuando se da una asimetría en el acceso a los recursos, a los servicios sociales, a la ocupación de posiciones en la sociedad, etc. Y, cuando la desigualdad se ha institucionalizado es cuando hablamos de estructura desigual. Es lo que ocurre con la estructura de género que atraviesa todo el sistema social y se superpone con otras desigualdades sociales como son la clase, la etnia, la edad. Así, la diferencia biológica existente entre sexos se convierte en desigualdad económica, social y política entre hombres y mujeres.

Esta desigualdad ha sido la más profunda e invisible de todas las desigualdades sociales, ya que se ha dado en todas las sociedades y además es la más longeva (es anterior a la desigualdad de clase social), contribuyendo estos dos elementos –extensión y antigüedad–, a su invisibilización por la vía de la ‘naturalización’ de las relaciones de género. Pero no existe posibilidad de construcción de una sociedad democrática, sin que ésta desigualdad se resuelva. El problema, es que está tan profundamente arraigada, que la sola idea de eliminarla resulta perturbadora.

Pero hay un hecho incontestable y es que las relaciones sociales de género, como son socialmente construidas, son transformables; además, las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres no proceden de la biología, como han argumentado algunos defensores de la ‘naturalización’ de las relaciones sociales de género, ni son necesariamente armoniosas, sino que -

muy al contrario-, pueden ser de oposición y conflicto. La forma más generalizada de esta oposición y conflicto es la forma de dominación masculina/subordinación femenina.

### 3. El conflicto en las relaciones de género

Algunas ciencias sociales han contribuido a legitimar la desigualdad de género en lugar de cuestionar la dominación-subordinación existente. Es el caso de la Economía en su versión más clásica, pues si bien ha abordado las actividades realizadas por mujeres, ha seguido un corte androcéntrico que encierra el peligro de legitimar la desigualdad existente entre mujeres y hombres, derivadas del sistema de género (Rubin, 1978). Este sistema había establecido una división de actividades según sexo: las mujeres se han dedicado a las tareas reproductivas<sup>4</sup> y los hombres a las productivas<sup>5</sup>. Pero el concepto de trabajo en las ciencias sociales es mucho más amplio que la versión economicista clásica, que lo reduce exclusivamente al empleo.

Si bien las diferencias biológicas determinan quién da a luz los hijos, por sí solas no pueden explicar por qué las mujeres deben ser las encargadas y las únicas responsables de atender a los enfermos, a los niños, a la población dependiente, en general. Estos constructos sociohistóricos se asientan, como señala Pateman (1989), en un contrato “sexual” previo al contrato “social” que establece como funciones específicas de la condición femenina, la procreación y la ayuda mutua, es decir, la organización social asigna a los hombres la responsabilidad del trabajo productivo y a las mujeres la responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidados. Ello va a tener consecuencias para las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres, a pesar del reconocimiento formal de su derecho a participar en pie de igualdad con los hombres en el poder y la toma de decisiones. En efecto, ellas continúan estando desigualmente representadas en todos los niveles y en todos los sectores. Las estadísticas evidencian esta subrepresentación; y numerosos estudios intentan explicarla apuntando que las dinámicas, los tiempos, los procedimientos y la cultura ‘masculina’ imperantes no favorecen a las mujeres, sobre todo por sus responsabilidades de carácter *adscriptivo* que las vincula a la familia para toda la vida y cuando intentan realizar una carrera profesional se encuentran, además de los obstáculos propios de estos itinerarios, con otros añadidos procedentes del hecho de ‘ser mujeres’ (Frutos, 2008a). Los roles de género aprendidos no sólo están vigentes en el entorno sino que, a menudo, son las propias mujeres las que, al interiorizarlo, contribuyen a su propia subordinación (Bourdieu, 2000). De ahí la necesidad de avanzar en el ‘empoderamiento’ de las mujeres.

El origen de este concepto viene de la influencia del enfoque ‘Género en Desarrollo’ (GED) que incorpora nuevos elementos para explicar la subordinación de las mujeres. Este enfoque entra de lleno en el problema del poder, que el feminismo de corte más liberal tiende a obviar<sup>6</sup>. El enfoque GED es el que inspiró y enmarcó la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing (1995), al que se le sumó el enfoque centrado en la equidad y los compromisos internacionales posteriores en la materia. A partir de entonces, es indisociable la idea de un desarrollo humano sostenible con el logro de la igualdad entre hombres y mujeres, la equidad y la justicia de género en el acceso, control de los recursos y el poder. Y actualmente, la igualdad de

<sup>4</sup> Se refieren a las actividades del cuidado y desarrollo de las personas.

<sup>5</sup> Se refieren a las que generan ingresos, generalmente vinculadas al mercado.

<sup>6</sup> La retórica del ‘empoderamiento’ se originó en EE.UU durante los movimientos sobre los derechos civiles de los años sesenta y comenzó a aplicarse a los movimientos de las mujeres de mediados de los setenta. Responde a la necesidad de introducir cambios dentro de las relaciones de poder entre géneros.

género y el empoderamiento de las mujeres se reconocen como piedras angulares de la lucha contra la pobreza, y de la buena gobernabilidad.

La noción de empoderamiento alude al proceso a través del cual tanto mujeres como hombres asumen el control sobre sus vidas, lo que implica el reconocimiento de las habilidades adquiridas, el fomento de la autoestima y la capacidad para solucionar problemas y transformar la asimetría existente.. Se puede considerar tanto un proceso como un resultado, porque el tipo de poder que crece es distinto al tradicional. En efecto, la tradición, procedente de las teorías de Gramsci, Foucault y Freire, define el poder como el acceso, uso y control de recursos tanto físicos como ideológicos en una relación social. Pero el feminismo introduce el debate del poder para capturar otras dimensiones del mismo. Así Rowlands, (1997:218-220) distingue entre cuatro tipos de poder: el poder *sobre* que sería la habilidad de una persona o grupo de hacer que otra persona o grupos realicen algo, incluso en contra de su voluntad. Este tipo de poder es de suma cero, en el que el aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de otra. Los otros tres poderes, que son los que están implícitos en el concepto de empoderamiento, serían para esta autora bien distintos, pues se refieren a la dimensión personal, colectiva y de relaciones cercanas: el poder *para, con y desde dentro*. Son formas de poder de suma positiva, porque el incremento de poder de una sola persona incrementa el poder de todos. En definitiva, el enfoque GED establece como estrategia el acceso paulatino de las personas a posiciones de control de los recursos y a la autonomía para decidir sobre sus vidas y sobre el desarrollo que desean. No se trata de que las mujeres consigan participar en las relaciones sociales desde una posición de dominación, sino de transformar las relaciones sociales sobre las que se articula el sistema de género (Frutos, 2008b:101).

#### **4. El avance hacia la igualdad en la educación en España**

##### **4.1. Antecedentes históricos de la coeducación**

En nuestra sociedad nos parece normal que chicos y chicas estudien en los mismos centros y que la enseñanza obligatoria hasta los 16 años afecta a los dos sexos, pero este hecho nos hace olvidar que la coeducación tiene una historia muy reciente y que está ligada a los cambios hacia la igualdad que se han venido produciendo en nuestro país desde la normalización democrática. La concepción de la equidad ha ido evolucionando históricamente y se ha ido alcanzando en sucesivas etapas. Al principio se defendió una igualdad de "todos los hombres"<sup>7</sup> que en realidad excluía a todas las mujeres, ya que se partía de una concepción distinta para los dos géneros. Esta diferente concepción partía de la idea de que las mujeres eran seres inferiores desde el punto de vista biológico e intelectual. Juan Jacobo Rousseau, el más radical crítico con las desigualdades del Antiguo Régimen y el inspirador de la tradición liberal educativa, dejó expresado en su obra *Emilio* que los hombres tienen una naturaleza racional que debe desarrollarse y, por ello, defiende la escuela pública para ellos, mientras que en *Sofía* sostiene que las mujeres son puro instinto y por ello no se les debería dejar actuar libremente porque ello llevaría a la irracionalidad y al caos (Frutos, 2008c).

<sup>7</sup> En la época de la burguesía revolucionaria.

En el mundo actual cuando se declara la igualdad para todos, la ciencia positiva, la medicina, la antropología, la biología, coadyuvaron con la idea de que las mujeres eran inferiores y justificaron que las mujeres fueran excluidas de la ciudadanía.

El sistema educativo español participó desde su origen de esta mentalidad y fue diseñado un modelo distinto de rol sexual. La educación escolar de las niñas estaba pensada para la única profesión posible de las mujeres: la de cuidar de los demás. Hasta 1970, si tuviéramos que elegir una frase para definir el ideal que las mujeres deberían alcanzar es la de que tenían que ser 'ángeles del hogar', mientras que para los varones se demandaban hábitos orientados hacia la investigación, el valor, la desenvoltura.

Los antecedentes en España de la defensa de la coeducación hay que buscarlos en los movimientos renovadores educativos, como la Institución Libre de Enseñanza (a finales del siglo XIX) y por otros, como el movimiento pedagógico representado por Ferrer i Guardia o Rosa Sensat (ya en el siglo XX), si bien no era entendida tal y como hoy la concebimos.

En la realidad histórica hay que esperar a la II República para observar escuelas mixtas. Pero estas experiencias quedaron truncadas por el largo periodo franquista durante el cual la coeducación fue considerada contraria a los principios religiosos del Movimiento Nacional y se ordenó su supresión<sup>8</sup>.

Las nuevas necesidades del sistema productivo de los años 70 influyeron para que la Ley General de Educación de 1970 contemplara la educación conjunta de chicos y chicas hasta los 14 años, por lo que las escuelas se convirtieron en mixtas. No obstante, la ley no consideraba que la igualdad de oportunidades para los dos sexos significara una igualdad auténtica para ambos. Más bien lo que ocurrió es que las niñas fueron integradas en el *currículum* que se había diseñado para los niños, en el que se suprimían los contenidos domésticos que se había pensado para ellas. Así, con una apariencia de neutralidad y de igualdad, el nuevo modelo escolar seguía reproduciendo las desigualdades históricamente construidas para los dos sexos y que estudios feministas en torno a los años ochenta pusieron de manifiesto, como es el caso del emblemático libro de Marina Subirats en el que se plasma la ausencia de la cultura femenina en la escuela mixta (1988). Estos estudios ponían de manifiesto la existencia de una socialización diferenciada que servía de legitimación de las desigualdades de género y también que la igualdad de oportunidades no llevaba implícita la igualdad de trato ni la igualdad de resultados. La crítica hacia la escuela se basaba, no en que la institución escolar fuera la causa de esta desigualdad, pero sí que contribuía a su legitimación y reproducción. Empezaron las denuncias en distintos ámbitos: el sexismo en el lenguaje (García Meseguer, 1986); el androcentrismo en las ciencias (Durán, 1982, Moreno, 1986). Estudios empíricos regionales ponían de relieve la diferente socialización recibida en los centros educativos (Frutos, 1997a). El resultado de estos estudios mostraba que los libros escolares, además del contenido del área de conocimiento, transmitían sólo una parte de nuestra cultura y unos modelos de vida estereotipados y sexistas, los cuales influían inconscientemente en el alumnado y muchos de los valores democráticos e igualitarios quedaban en entredicho en la misma organización escolar. Así, la desequilibrada presencia de las mujeres en el mercado laboral (Frutos, 1997b), y en particular, en el sistema educativo se contemplaba como algo negativo para las mujeres. En la orientación escolar se ponía de manifiesto que la imagen de lo femenino se presentaba como algo que favorecía la inhibición de la ambición, de las capacidades intelectuales y el éxito (Alberdi, 1985).

<sup>8</sup> Orden Ministerial de 5 de Mayo de 1939.

La LOGSE reconoció las desigualdades de género y mostró la voluntad de actuar para reducirlas, de ahí el esfuerzo por promover contenidos transversales en las asignaturas para conseguir la igualdad entre chicas y chicos.

El hecho de establecer la obligatoriedad hasta los 16 años va teniendo unos muy buenos resultados para las chicas, como podemos observar en varios indicadores del sistema educativo.

#### **4.2. Indicadores educativos de mujeres y hombres en España**

Uno de ellos es el ‘abandono escolar prematuro’. Este indicador está incluido en los ‘indicadores estructurales de la Unión Europea’ y se refiere al porcentaje de población comprendida entre 18-24 años que no ha completado la Enseñanza Secundaria Obligatoria (2ª etapa) y no ha seguido ninguna educación-formación en las últimas cuatro semanas. En la tabla I podemos observar la evolución seguida por este indicador desde 1998 hasta 2008, teniendo en cuenta la perspectiva de género.

Resulta que los hombres entre 18-24 años abandonan el sistema educativo mucho más que las mujeres de esa misma edad. En efecto, durante los diez años contemplados el ‘abandono educativo temprano’ en el conjunto del estado se sitúa en un tercio de la población que tiene entre 18-24 años, siendo los hombres los que más lo abandonan (en 2008, un 30% frente a un 25,7% de mujeres). Esta diferencia entre los dos sexos se explica por la diferente socialización recibida. El joven que no va bien en los estudios o no quiere seguir esforzándose, busca la salida en el mercado de trabajo, en parte porque hay facilidad para encontrar empleo (otra cosa distinta es el tipo de empleo que encuentre). Pero en el caso de las mujeres, no es tan importante salir al mercado de trabajo, porque encuentran más dificultades a la hora del acceso a la ocupación y necesitan más méritos para alcanzar los mismos puestos que sus compañeros, y por ello abandonan en menor grado un sistema educativo que, en el fondo, las trata mejor que el mercado de trabajo. Todavía está pendiente en nuestro país que las mujeres obtengan el mismo rendimiento de los títulos que los varones tienen en el mercado de trabajo.

Las diferencias entre Comunidades Autónomas son muy acusadas. Hay algunas, como ocurre en el País Vasco-, donde el abandono prematuro del sistema educativo es de un 14,7%, considerando ambos sexos, pero luego hay otras con más del 40%, como es el caso de Baleares, Murcia y Ceuta y Melilla.

TABLA I

EVOLUCIÓN DEL 'ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO' DE LA POBLACIÓN ENTRE 18-24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO EL NIVEL DE ESO (2ª ETAPA) Y NO SIGUE NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN POR SEXO, 1998-2008

	AMBOS SEXOS			HOMBRES			MUJERES			
	1998	2003	2008	1998	2003	2008	1998	2003	2008	
TOTAL ESPAÑA	0,8	1,6	1,9	6,1	8,1	8,0	5,7	4,8	5,7	2
Andalucía	8,6	8,2	8,5	1,4	4,2	3,5	5,7	1,9	3,2	3
Aragón	2,8	4,0	5,6	8,2	2,6	1,7	7,6	5,1	9,1	1
Asturias (Principado de)	4,5	8,6	9,7	0,2	1,3	6,4	8,8	5,7	2,8	1
Baleares (Illes)	8,1	1,4	3,2	3,8	1,6	9,2	2,6	0,7	7,0	3
Canarias	4,5	2,7	4,1	1,3	2,5	3,5	7,8	3,0	4,5	2
Cantabria	5,8	9,1	2,8	4,8	7,3	1,1	7,1	0,3	4,8	1
Castilla y León	3,4	4,4	6,0	0,6	2,2	1,6	6,4	6,3	0,2	2
Castilla-La Mancha	9,0	6,2	8,1	3,1	6,1	5,8	4,9	5,6	9,9	2
Cataluña	0,1	3,9	3,2	7,5	1,5	9,7	2,5	6,0	6,4	2
Comunitat Valenciana	6,2	6,0	3,1	2,4	2,2	8,2	0,1	9,3	7,8	2
Extremadura	0,7	6,9	3,6	8,8	5,5	9,1	2,6	8,3	7,9	2
Galicia	0,5	5,0	4,1	7,1	2,0	2,2	4,0	7,8	5,8	1
Madrid (Comunidad de)	1,0	2,6	6,9	4,5	6,6	2,4	7,6	8,5	1,4	2
Murcia (Región de)	9,2	2,0	1,0	0,8	6,5	9,7	7,5	7,2	2,1	3
Navarra (Comunidad Foral de)	8,5	0,8	9,2	6,4	5,1	3,9	0,7	6,2	4,4	1
País Vasco	8,5	5,8	4,7	2,3	0,3	8,1	4,4	0,9	1,2	1
Rioja (La)	0,2	4,7	7,2	9,9	8,6	1,9	0,7	0,5	2,3	3
Ceuta y Melilla	0,8	0,8	2,1	3,8	4,1	4,1	7,9	7,2	0,2	4

NOTA:

- Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.
- Calculado con la nueva metodología establecida por Eurostat, basándose en medias anuales de datos trimestrales, excepto para 1998 que están basados en el 2.º trimestre

Fuente: MEC, 2010: Cifras de la Educación en España, Estadística e Indicadores.

La consecuencia de que las mujeres sigan estudiando es que el porcentaje de mujeres entre 20-24 años que ha completado al menos el nivel de estudios de Enseñanza Secundaria (2ª

etapa) es, en el año 2008, (MEC, 2010) el 67,6%, mientras que el de los hombres de la misma edad es mucho menor (52,7%).

El rendimiento de los títulos educativos, en general, otorga una mejor posición a las mujeres. En efecto, en España la ‘tasa de graduación de la ESO’ en el curso 2006-07 supone un éxito para casi siete de cada diez alumnos (69,3) de ambos sexos; pero es mucho más elevada para las mujeres (78,8) que para los hombres (64,2).

En los niveles postobligatorios del sistema de enseñanza español el rendimiento es también superior en el caso de las mujeres, tanto en el Bachillerato como en la titulación de Técnico Auxiliar y Superior respectivamente (tabla II).

TABLA II

TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN BACHILLERATO, TÉCNICO AUXILIAR Y TÉCNICO SUPERIOR EN ESPAÑA SEGÚN SEXO. CURSO 2006-07

BACHILLERATO			TÉCNICO AUXILIAR			TÉCNICO SUPERIOR		
Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
44,8	37,3	52,8	16,6	15,3	18,1	16,4	14,7	18,3

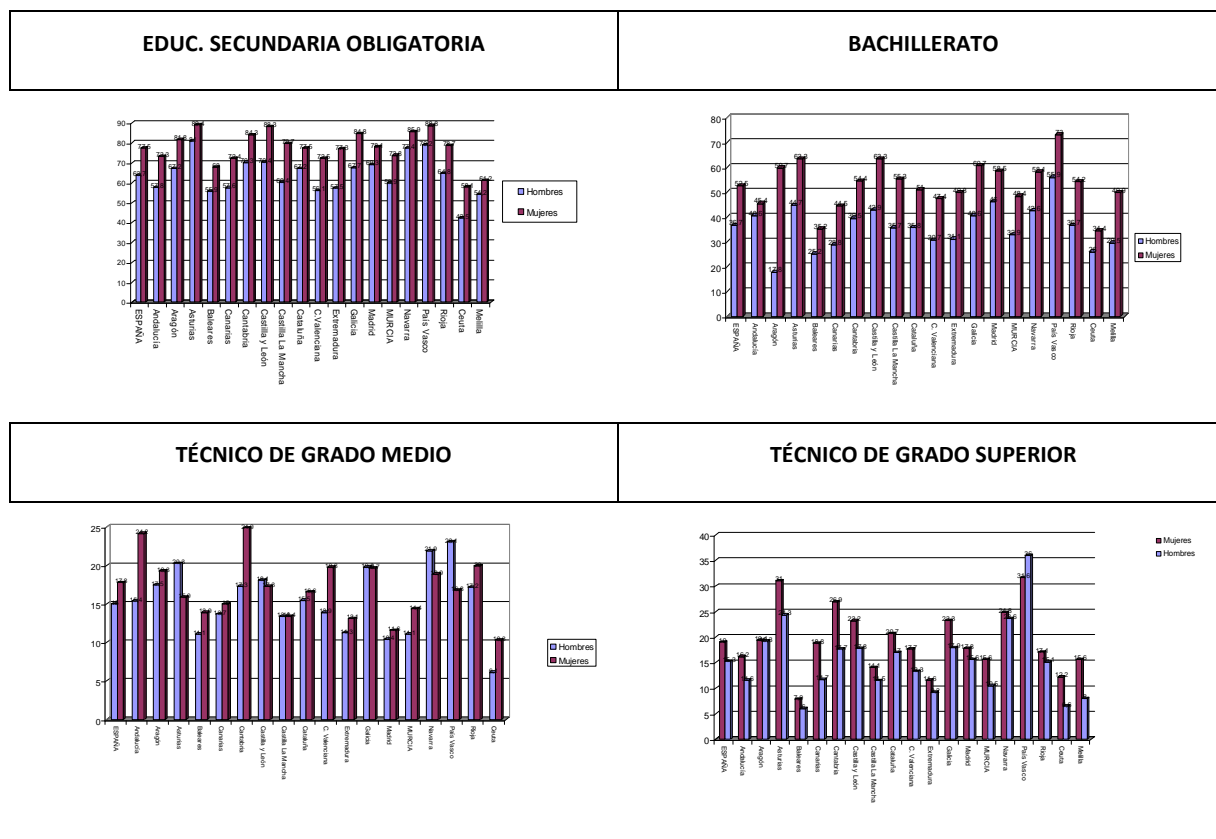
*Fuente: MEC, 2010: Cifras de la Educación en España, Estadística e Indicadores.*

En el siguiente gráfico podemos observar las diferencias entre Comunidades Autónomas (CC.AA) en las tasas de graduación de la población de los titulados en los distintos tramos de enseñanza no universitaria, y cuyas distancias son muy acusadas. Desde la perspectiva de género, siempre, salvo en unas pocas comunidades autónomas en el caso de la Formación Profesional de Grado Medio y Superior, las mujeres obtienen mejores resultados que sus compañeros en la ESO, en el Bachillerato y en los títulos de Técnico de Grado Medio y Superior.



GRÁFICO 1.

TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES EN ESO, BACHILLERATO Y TÉCNICO DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. CURSO 2004-05



Fuente: Elaboración propia a partir del MEC, INCE, 2008: *Sistema estatal de indicadores de Educación*.

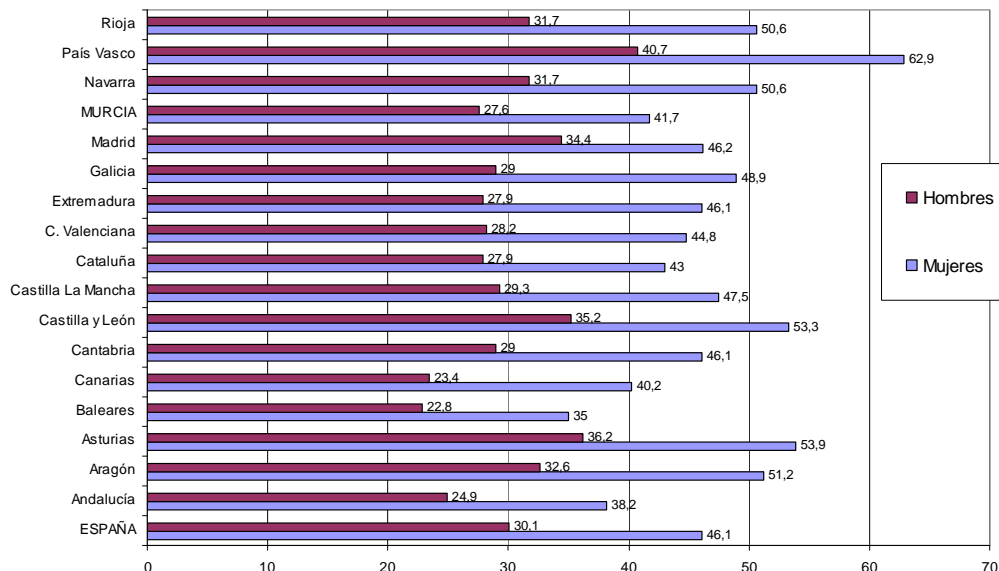
## 5. Hombres y mujeres en la Universidad Española

### a) Las pruebas de acceso a la institución superior

En el curso 2005-06, la tasa bruta de población en España que superó las pruebas de acceso a la universidad fue de un 37,8%. Si bien hay grandes diferencias entre CC.AA., en España las mujeres consiguen mejores resultados en la prueba de acceso a la universidad, fenómeno que se da en todas las universidades de las respectivas comunidades autónomas, siendo la brecha entre sexos de 16 puntos. Las comunidades autónomas donde las mujeres aprueban más el acceso a la universidad son País Vasco, seguida de Asturias, Aragón, Castilla y León y La Rioja. Las comunidades donde las mujeres aprueban menos son Andalucía, Canarias, Baleares y Región de Murcia.

GRAFICO 2

DIFERENCIAS ENTRE MUJERES Y HOMBRES EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR CC.AA. 2005-06



Fuente: Elaboración propia a partir del MEC, INCE, 2008: *Sistema estatal de indicadores de Educación*.

**b) Diferencias por género en el alumnado universitario matriculado y graduado en España**

En términos absolutos la matrícula del alumnado se ha ido reduciendo como consecuencia del descenso demográfico en todas las universidades. Según datos referidos al curso 2008-09, las mujeres son mayoría (54%) en el Primer y Segundo Ciclo, así como en los nuevos Grados (53,7%). En los estudios de Postgrado también tienen una representación superior al 50% (en Másteres, 53,3% y en Doctorado 52%). En cuando a los que salen con título, seis de cada diez egresados de las universidades son mujeres. En las licenciaturas ellas suponen el 61%, en los Másteres el 33,3% y en el doctorado el 52%.

TABLA III

ESTUDIANTES MATRICULADOS Y GRADUADOS EN ESPAÑA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO POR SEXO. CURSO 2008-09

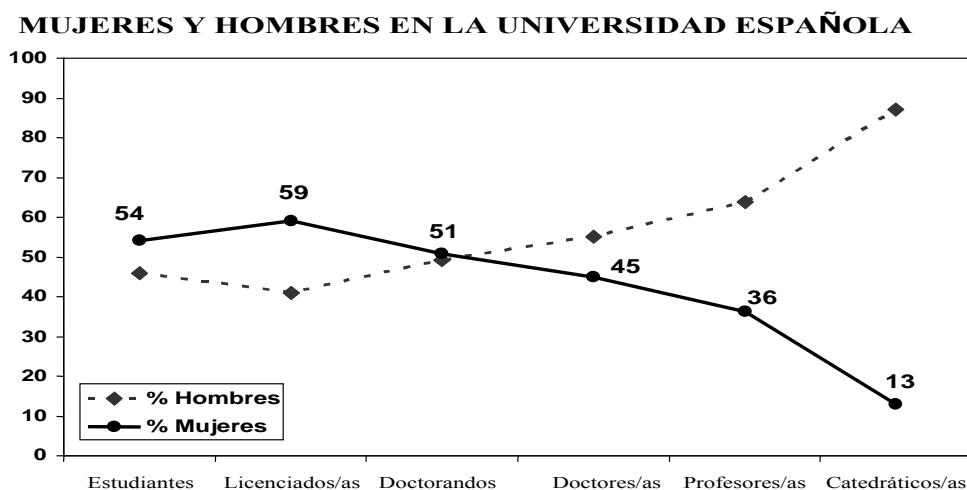
	MATRICULADOS		GRADUADOS	
	% de mujeres		% de mujeres	
CICLOS 1º y 2º	1.358.875	54,4	187.813	61,0
GRADOS	18.353	53,7	-	-
MÁSTERES OFICIALES	49.799	53,3	13.796	55,3
DOCTORADO	77.249	52,0	23.499	51,9
R.D.778/1998	71.262	52,1	23.357	52,0
R.D. 56/2005	5.987	52,1	142	43,1
TOTAL	1.504.276	54,2	225.108	59,7

Fuente: MEC, *Estadística Universitaria*, 2009.

Como hemos observado en la tabla anterior, las mujeres aparecen con porcentajes inferiores al 50% en los casos de doctorado de cursos anteriores. En efecto, si contemplamos la trayectoria de las mujeres en la universidad española en algún curso anterior, la imagen en un gráfico es la de una tijera (gráfico 3), correspondiente al curso 2005-06. A pesar de que las mujeres son mayoría entre los estudiantes y licenciados, las tesis doctorales eran leídas en una proporción mayor por los hombres y sobre todo ellos logran entrar a la universidad como profesores en mayor medida que sus compañeras. Y las profesoras conforme la categoría profesional es más alta, su presencia es menor, constituyendo el profesorado universitario un ejemplo del techo de cristal con el que se encuentran las mujeres en sus trayectorias profesionales. En efecto, las catedráticas españolas en el curso 2005-06 no pasaban del 13%

GRAFICO 3

ALUMNADO Y PROFESORADO POR SEXO. CURSO 2005-06



Fuente: MEC, *Estadísticas Universitarias*.

La pregunta que nos planteamos es si esta situación continúa o no en los últimos cursos. En la siguiente tabla podemos observar la evolución del profesorado por categorías profesionales

desde el curso 2005-06 hasta el 2007-08. Los resultados reflejan que la situación de las mujeres - que son mayoría entre el alumnado-, no ha variado apenas en el profesorado, o dicho de otra forma, las mujeres siguen siendo minoría especialmente si contemplamos las categorías más elevadas profesionales en la institución universitaria como ocurre con los Catedráticos de Universidad (CU). En efecto, las catedráticas no pasan de un fatídico 15% en el curso 2007-08, cuando desde los años ochenta, las mujeres son mayoría entre el alumnado, por lo que no se puede esgrimir el argumento de que como hay muy pocas mujeres en la universidad no han podido alcanzar aún la máxima categoría profesional dentro de la institución. La conclusión es que en la Universidad española sigue existiendo un techo de cristal, similar al que se da en otras profesiones del mercado de trabajo.

TABLA IV

EVOLUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR UNIVERSITARIO (PDI) EN ESPAÑA. CURSOS 2005-06/2007-08

	2005-06		2006-07		2007-08	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
Universidades Públicas	93.033	35,1	93.372	35,5	96.462	36,0
Funcionarios	52.441	33,5	51.125	33,7	51.262	33,9
Catedráticos de Universidad (CU)	8.786	14,1	8659	14,3	9.075	15,0
Titulares de Universidad (TU)	28.202	36,4	28.069	36,6	28.509	37,1
Catedráticos de Escuela Universitaria	2.471	33,0	2.348	33	1973	31,8
Titulares de Escuela Universitaria	12.108	41,3	11.839	41,4	11.480	41,4
Otros	874	31,9	210	23,3	225	28,9
Contratados	40.592	37,1	42.247	37,7	45.200	38,3
Universidades Privadas y de la Iglesia	8.627	39,3	8.928	41,5	8.572	41,2
TODAS LAS UNIVERSIDADES	101.660	35,4	102.300	36,1%	105.034	36,4

Fuente: MEC, *Estadísticas Universitarias, 2009*.

## 6. La orientación académica y profesional de las mujeres en los niveles postobligatorios no universitarios en España

En el interior de los hogares, los roles de género están sometidos a cambios como consecuencia de las transformaciones sociales, siendo una de las más relevantes la incorporación de las mujeres al empleo remunerado. A pesar de ello todavía sigue existiendo una orientación tradicional en cuanto a qué deben estudiar hijos e hijas que se transmite a través de la socialización primaria.

Una vez en el sistema de enseñanza, se inicia la socialización secundaria que en teoría trata por igual a chicos y chicas; pero lo que en realidad significa, según todos los estudios realizados con perspectiva de género, es que las chicas son tratadas todavía según el patrón masculino, sin tener en cuenta las diferencias sociales en las relaciones de género (Subirats, 1988). La ausencia de lo femenino en la escuela y su escasa valoración influyen negativamente en el avance hacia la igualdad.

La pervivencia del sexismo en la enseñanza supone un límite para las chicas a la hora de acceder a estudios como el bachillerato tecnológico o a algunas familias profesionales de los ciclos formativos de Formación Profesional. En la actualidad, la segregación que se daba años

atrás entre letras para las chicas y ciencias para los chicos se ha desplazado a los estudios de Ciencia y Tecnología.

### a) Elección del Bachillerato

Observando las opciones de los distintos bachilleratos nos encontramos con una distribución sesgada del alumnado y con grandes diferencias entre sexos. Así el *Bachillerato Artístico* es minoritario para ambos sexos, pero más elegido por las chicas. El de *CC. de la Naturaleza y de la Salud* es una opción masculina, pues es elegido por un 41,3% frente a un 34,9% de chicas. El de *Humanidades y CC. Sociales* en el conjunto del país es abrumadoramente femenino ya que optan a él un 57,3% de las chicas y los chicos un 40,9%. Sin embargo, hay un gran déficit de ambos sexos, pero sobre todo femenino, en el Bachillerato *Tecnológico*, pues sólo un 3,2% de mujeres opta por él, frente a un 14,7% en el caso de sus compañeros.

TABLA V

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO POR MODALIDAD, ESPAÑA, 2005-2006

BACHILLERATOS	AMBOS SEXOS	MUJERES	HOMBRES
Artes	3,9	4,6	3,1
CC. de la Naturaleza y de la Salud	37,7	34,9	41,3
Humanidades y CC. Sociales	50,0	57,3	40,9
Tecnológico	8,4	3,2	14,7
TOTAL	100%	100%	100%

Fuente: MEC, 2008: *Indicadores Estadísticos de la Educación*.

### b) Elección de Familias Profesionales en Formación Profesional de Grado Medio y Superior

La distribución del alumnado, aunque existe una amplia oferta de familias profesionales (tabla VI), no es homogénea pues se da una gran concentración de estudiantes en algunas de ellas. Así, seis de cada diez alumnos se concentran en las familias de ‘administración’, ‘electricidad y electrónica’, ‘informática’, ‘sanidad’, en los dos ciclos profesionales, y ‘mantenimiento de vehículos autopropulsados’ en los ciclos de grado medio, y ‘servicios socioculturales a la comunidad’, en los superiores. Pero esta concentración es más acusada en el caso de las mujeres, sobre todo en Grado Medio, en los que sólo tres familias (sanidad, administración e imagen) concentran a la mayoría de estudiantes de F.P.

TABLA VI

## DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL POR FAMILIAS Y SEXO. 2006-07

FAMILIAS PROFESIONALES	CICLOS DE GRADO MEDIO		CICLOS DE GRADO SUPERIOR	
	% Ambos sexos	% Mujeres	% Ambos sexos	% Mujeres
Actividades agrarias	1,9	16	1,7	23
Actividades físicas y deportivas	1,6	33	3,6	32
Actividades marítimo pesqueras	0,5	8	0,5	14
Administración	20,2	76	18,1	73
Artes Gráficas	1,1	38	0,7	46
Comercio y Marketing	4,8	71	5,2	56
Comunicación, Imagen y Sonido	1,1	50	4,1	37
Educación y obra civil	0,3	6	4,9	32
Electricidad y electrónica	12,9	2	9,1	6
Fabricación mecánica	4,4	3	2,6	9
Hostelería y Turismo	5,2	44	5,0	69
Imagen Personal	7,1	97	2,0	97
Industrias alimentarias	0,5	47	0,4	53
Informática	6,8	14	10,8	19
Madera y Mueble	1,2	5	0,2	11
Mantenimiento y Servicios a la producción	4,3	2	3,7	20
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	9,4	2	2,7	2
Química	1,0	63	2,3	56
Sanidad	13,5	90	11,3	79
Servicios socioculturales a la comunidad	2,1	91	10,7	91
Textil, confección y piel	0,1	95	0,2	83
Vidrio y cerámica	0,0	52	0,0	38
TOTAL	100,0	46	100,0	51
	232.653		212.802	

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

### c) Elección de ramas universitarias

En la universidad española el alumnado se distribuye siguiendo unas pautas muy estereotipadas según género. Así, en el curso 2005-06 en las universidades públicas y en las privadas españolas, la distribución del alumnado por áreas de conocimiento no era nada homogénea. En efecto, si observamos las distintas carreras agrupadas según las categorías del Consejo de Universidades (tabla VII), tanto en la universidad pública como en la privada, las titulaciones encuadradas en CC. de la Salud, Humanidades, están muy feminizadas, y Experimentales también, -aunque en menor grado-, mientras que las carreras Técnicas están muy masculinizadas.

TABLA VII

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO POR RAMAS DE ENSEÑANZA Y SEXO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE ESPAÑA. CURSO 2005-06

	UNIVERSIDAD PÚBLICA		UNIVERSIDAD PRIVADA	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
CC. SALUD	75,6	24,3	65,7	34,2
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	63,4	36,5	59,3	40,6
HUMANIDADES	63,0	36,9	56,6	43,3
CC. EXPERIMENTALES	58,9	41,0	68,0	31,9
TÉCNICAS	27,6	72,3	24,6	75,7

Fuente: INEBASE, curso 2005-2006, Alumnado matriculado en Educación Universitaria por universidad, sexo, ciclos y rama.

El porcentaje de mujeres en cada área de estudios -tanto en Primer Ciclo como en el Primero y Segundo-, se distribuye en el curso 2005-06 de forma que, si bien las mujeres son mayoría (considerando todas las universidades), podemos hablar de “carreras y sexos” puesto que en el caso de las carreras técnicas las mujeres son una franca minoría.

TABLA VIII

PORCENTAJE DE MUJERES EN CADA ÁREA DE ESTUDIO. CURSO 2005-2006

	PRIMERO Y SEGUNDO CICLO						
	TOTAL	CC. Experm	CC. Salud	CC.Soc. y Jurad.	Humanidades	Técnicas	Dobles
TODAS LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	54,3	59,3	74,2	63,1	62,6	27,3	57,2
	PRIMERO CICLO						
	TOTAL	CC. Experm	CC. Salud	CC.Soc. y Jurad.	Humanidades	Técnicas	Dobles
TODAS LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	52,9	76,8	79,3	68,5	37,1	25,0	-

Fuente: MEC (2007), *La educación universitaria*.

## 7. Rendimiento de los títulos en el mercado de trabajo en España: cambios 2005-2009

Para aproximarnos al rendimiento de los títulos educativos en el mercado de trabajo he analizado la relación entre los niveles educativos adquiridos por la población española y su relación con las principales magnitudes del mercado laboral (actividad, inactividad, ocupación y paro). Además, para un análisis más detallado he distinguido entre cierta situación de subempleo, que estaría representada por la ocupación a la que le faltan horas de trabajo del 'resto de ocupación'. E igualmente, en el caso del paro, he distinguido entre el 'primer paro' del 'resto'. La base de datos utilizada es la Encuesta de Población Activa del INE. Y para observar la evolución de la situación de ambos sexos y de mujeres he utilizado los cuartos trimestres de los años 2005 y de 2009, cinco años interrumpidos por la crisis económica (gráfico 4).

La relación de la población en el año 2005 con las magnitudes económicas reflejaba para ambos sexos que un 42% estaba en la 'inactividad', un 49% estaba 'ocupado' y un pequeño porcentaje -4%-, 'subempleado' (es decir ocupado con menos horas), otro 4% estaba 'parado' y un 1% aún no había empezado propiamente a trabajar porque se trataba del 'primer paro'. A finales del 2009, la población inactiva ha retrocedido dos puntos (40%), la ocupada ha disminuido seis puntos porcentuales (43%), la población ocupada con menos horas, es decir, subempleada, ha aumentado un punto (5%) y en cuanto al paro el incremento respecto a 2005 es de seis puntos porcentuales (10%). Estos datos son reflejo de la crisis económica que se inicia en nuestro país en el año 2007 y que aún no ha remitido.

Un rasgo diferencial en el caso de las mujeres, es que ellas tienen una mayor presencia en la inactividad, si bien en estos cinco años ha disminuido cinco puntos el porcentaje de inactivas, situándose a finales de 2009 en el 48%. Las ocupadas suponen en el 2009 un 37% (un punto menos que en 2005) y un 6% las ocupadas con menos horas (dos puntos más que el primer año considerado); las paradas en 2009 son ya un 9% (cuatro puntos porcentuales más que en 2005).

En España, en general, quienes más estudios tienen están más representados en la ocupación tal y como sostiene la teoría del Capital Humano y menos en la inactividad. En efecto, la población inactiva entre los 'analfabetos' de ambos sexos en el año 2009 representa casi nueve de cada diez personas, mientras que quienes cuentan con niveles de Máster y Doctorado lo son en uno de cada diez casos.

En el caso de las mujeres, las analfabetas ubicadas en la 'inactividad' están representadas por un 92% en el 2009, mientras que las que cuentan con el máximo nivel de estudio (Máster y Doctorado) son un 10%. En este sentido resulta significativa la relación entre educación elevada y menos inactividad. Por ende, estudiar significa para las mujeres una reafirmación de su voluntad de trabajar en el espacio remunerado público.

En el gráfico podemos ver cómo las mujeres que tienen el nivel de Máster y Doctorado han adquirido una buena posición en la ocupación pues un 77% en 2009, y un 81% en 2005, están en la ocupación, si bien han perdido posiciones en estos cinco años contemplados (cuatro puntos porcentuales). La proporción de ocupados de ambos sexos que tienen este mismo nivel educativo es de ocho de cada diez y apenas ha cambiado en los cinco años analizados. Podemos concluir que las mujeres lo tienen peor que los hombres, a pesar de haber adquirido igualmente el máximo nivel educativo.



La siguiente posición en la ocupación de la población de ambos sexos en España corresponde a los titulados de Formación Profesional sobre todo de Grado Superior, al menos en el 2005, ya que el 77% estaba ocupado. Y en el 2009, el 66%, perdiendo por tanto 11 puntos porcentuales. Los titulados con FP de Grado Superior se sitúan bastante bien en cuanto a la ocupación, muy cerca de quienes tienen el nivel educativo superior universitario (los titulados en Diplomaturas y Licenciaturas). En efecto, los universitarios de ambos sexos están en 2009 con unos porcentajes de ocupación mayores que los que cuentan con FP de Grado Superior.

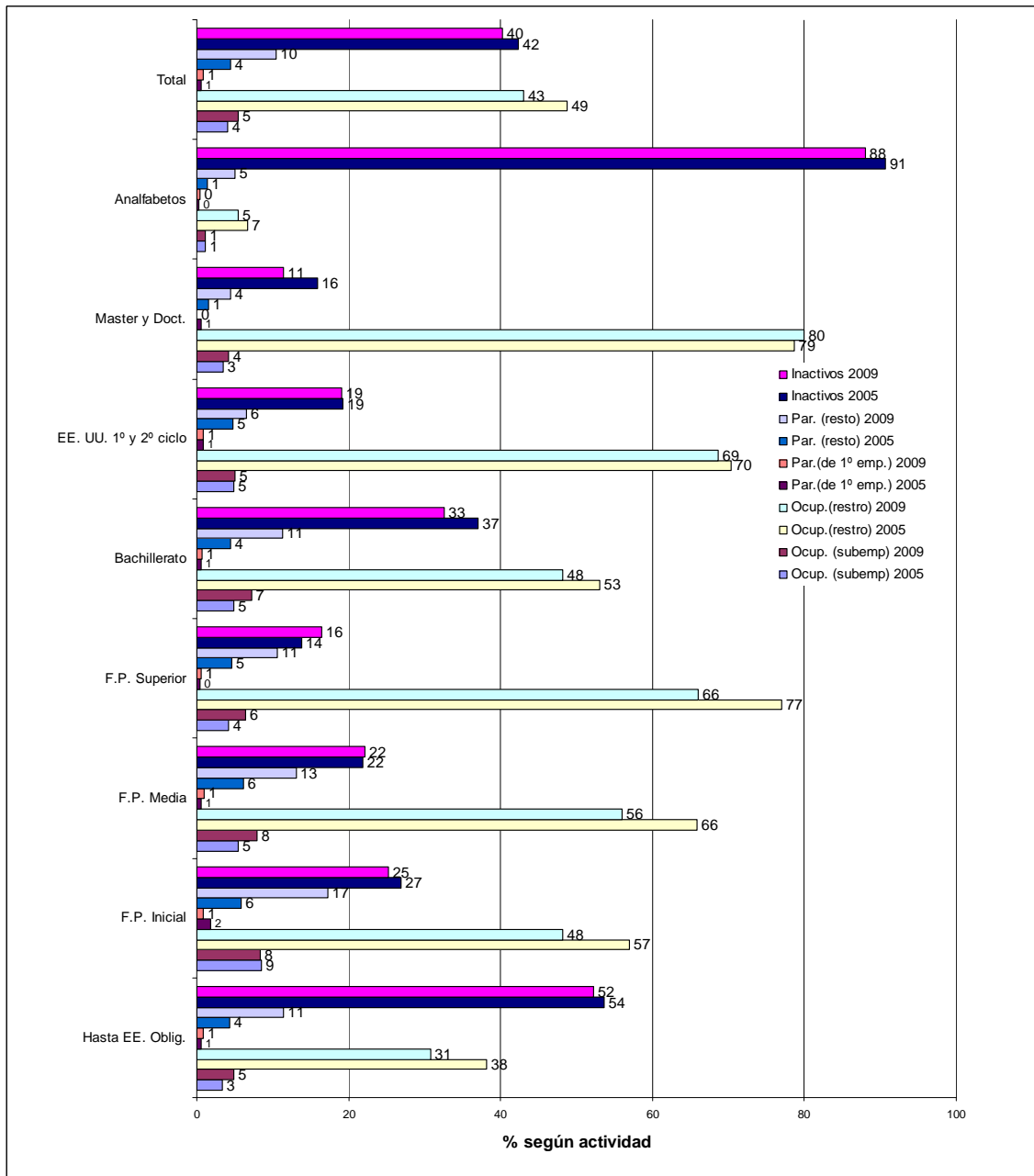
En el caso de las mujeres, el cambio antes y después de la crisis ha sido parecido: en el 2005 había un 71% de ocupadas con titulación profesional superior y cinco años después el retroceso ha sido de diez puntos porcentuales (61%). Las tituladas universitarias ocupadas se han mantenido en un 67%. Parece, pues, que el tener el nivel educativo universitario defiende de la pérdida de empleos más que si se tiene una Formación Profesional de Grado Superior.

Los titulados en Formación Profesional de Grado Medio suponen la cuarta posición en la ocupación de la población de ambos sexos, pues se sitúan por delante de quienes cuentan con Bachillerato. En estos cinco años la población de ambos sexos ha perdido diez puntos porcentuales, ya que, en 2005, los que cuentan con el título profesional de grado medio y están ocupados eran un 66% y cinco años después, un 56%. En el caso de las mujeres, en el año 2005 un 55% de las profesionales tituladas en grado medio estaban ocupadas, y en 2009, la disminución ha sido de cinco puntos (50%).

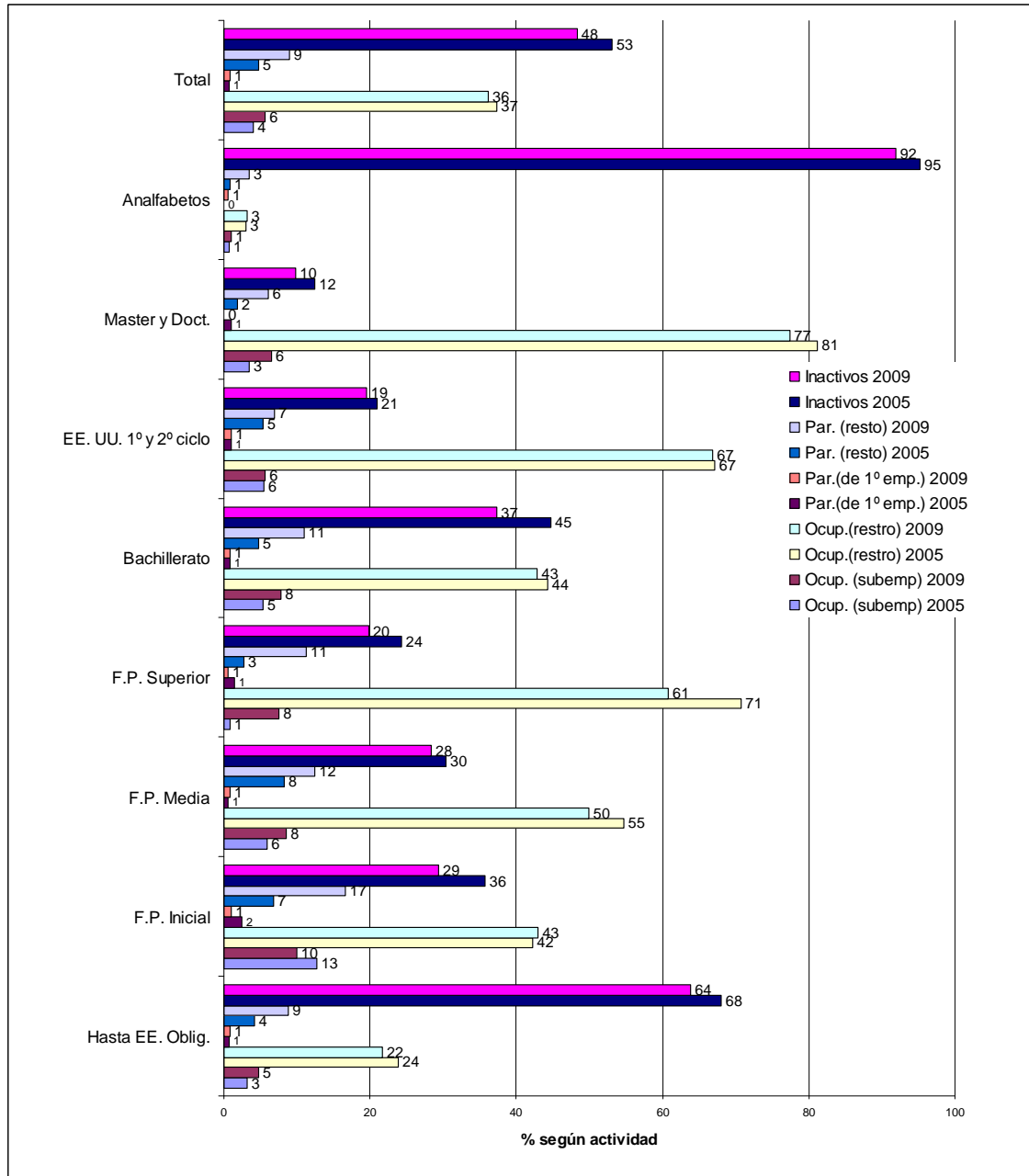
GRAFICO 4

EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN ESTUDIOS Y SU RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD EN ESPAÑA POR SEXO (2005-2009) (4º T).

AMBOS SEXOS %



MUJERES %



Fuente: Elaboración propia a partir del INE, Microdatos de la Encuesta de Población Activa.

## **A modo de conclusión**

La educación escolar en la actualidad, aunque no pueda solucionar todos los problemas, constituye sin duda un espacio privilegiado para construir una nueva ciudadanía basada en la igualdad de género. Para ello es clave conseguir personas formadas para que sean libres y autónomas para decidir todas las opciones profesionales y de los datos analizados concluimos que con más niveles educativos, especialmente en el caso de las mujeres las posibilidades son mayores.

## **Bibliografía**

- Alberdi, I. (1985): “La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes”, en *Primeras Jornadas Mujer y Educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, pp. 23-32.
- Amorós, C. y de Miguel A. (2005): “Teoría feminista y movimientos feministas” en C. Amorós y A. de Miguel (eds.): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva Ediciones.
- Benhabib, S. (1990): “El otro generalizado y el otro concreto” en S. Benhabib y D. Cornell (eds.): *Teoría feminista y teoría crítica*, (traducción de Ana Sánchez), Valencia, Alfons el Magnànim.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*, Madrid, Anagrama.
- Durán, M<sup>a</sup> A. (1982): *Liberación y Utopía*, Madrid, Akal.
- Fourier, C. (1974): *Teoría de los cuatro movimientos*, Barcelona, Barral.
- Frutos, L. (1997a): *El acceso de las mujeres a la educación en la Región de Murcia*, Murcia Universidad de Murcia.
- Frutos, L. (1997b): *El empleo visible de las mujeres en la Región de Murcia, un análisis sociológico*, Murcia, Consejo Económico y Social.
- Frutos, L. (2008a): “Género y Desarrollo: enfoque teórico feminista, género e indicadores para la equidad entre mujeres y hombres” en P. Noguera: *Capital Social, Género y Desarrollo*, Murcia, edit.um.
- Frutos, L. *et al* (2008b): “Capital Social y Género en la Cooperación y en los Proyectos de Desarrollo” en P. Noguera: *Capital Social, Género y Desarrollo*, Murcia, edit.um.
- Frutos, L. (2008c): *La situación sociolaboral de mujeres y hombres en la Región de Murcia y en España, una relación asimétrica*, Murcia, Consejo Económico y Social.
- García Meseguer, A. (1986): *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona Montesinos.

- Khun, T. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, M. (1996): *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Madrid, J. C. Producción.
- MEC (2009): *Datos y cifras. Curso escolar 2009-10*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno A. (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal
- Pateman, C. (1995): *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.
- Rowlands, J. (1997): “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras” en M.de León (comp.): *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, Condición del Tercer Mundo Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Rubin, G. (1978): “The trafic of women: notes on the political economy of sex”, en Reiter (ed.): *Toward an anthropology of women*, Nueva York, Monthly Review Press. Hay traducción al castellano de esta obra en Gortari, L. (1986) (coord.): *Nueva Antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos*. Iztapalapa, Conac y T/Uam.
- Subirats, M. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.

---

Fecha de recepción: 01.07.2010. Fecha de evaluación: 01.09.2010. Fecha de publicación: 15.09.2010