

HACIA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL NO SEXISTA

Título: Hacia una orientación profesional no sexista
Autores: M.^a Soledad Alcalá Paloma Cortijo; M.^a José Madonar Pardinilla;
Begoña Berroeta Alba; Soledad Romero Rodríguez.
Cubierta: KUKUXUMUXU
Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura
Fotocomposición: PRETEXTO. Estafeta, 60 - 31001 Pamplona
Imprime: Gráficas Ona
Depósito Legal: NA-2509/1998
I.S.B.N.: 84-235-1789-6

© GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación y Cultura

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Presidencia
C/ Navas de Tolosa, 21
Teléfono y Fax: (948) 42 71 23
31002 Pamplona

HACIA UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL NO SEXISTA

M.^a Soledad Paloma ALCALÁ CORTIJO

M.^a José MADONAR PARDINILLA

Begoña BERROETA ALBA

Soledad ROMERO RODRÍGUEZ

La orientación forma parte del proceso educativo del alumnado. Es una tarea que debe estar presente en todo momento en los centros educativos aunque pueda tener una especial relevancia en ciertos momentos dentro del sistema educativo, momentos en los que el alumno y la alumna deben elegir, deben decidir qué camino seguir, qué estudios van a continuar. Destacan el paso de la E.S.O. al Bachillerato o a la Formación Profesional de grado medio y el paso del Bachillerato a la Universidad o a la Formación Profesional de grado superior.

Es una aspiración social que la selección de la modalidad de estudios que van a cursar los alumnos no esté lastrada por factores ajenos a las propias capacidades e intereses. Es un objetivo de la política educativa conseguir altas cotas de igualdad de oportunidades. De hecho, es una realidad social que cualquier persona que pueda y quiera estudiar en las enseñanzas medias postobligatorias o en la universidad lo pueda hacer. Los impedimentos de tipo ideológico y económico se han superado en gran medida y hoy nuestros alumnos y alumnas pueden elegir, dentro de las condiciones habituales y conocidas, aquellos estudios que más se adapten a sus gustos, intereses y capacidades.

Esta situación no debe llevarnos a bajar la guardia y darnos por satisfechos ante los logros alcanzados, porque todavía quedan objetivos por cumplir. Destacaríamos dos entre ellos: la revalorización de la nueva Formación Profesional y la eliminación de prejuicios sociales en la selección de estudios posteriores.

Analizando las estadísticas de estos últimos años puede observarse que las alumnas eligen modalidad de Formación Profesional y carreras universitarias que tradicionalmente se han asociado al desempeño de la profesión por parte de mujeres, mientras que los alumnos eligen alternativas que socialmente se vinculan a profesiones ejercidas por el hombre.

Debe constatar que las profesiones consideradas y catalogadas en el transcurso del tiempo como masculinas o femeninas en su casi totalidad deben contemplarse como profesiones humanas que requieren de conocimientos y habilidades, presentes indistintamente tanto en hombres como en mujeres, sin otra discriminación que la formación adecuada recibida.

Si la situación es ésta, no hay razones por la que una alumna o un alumno puedan optar por cualquiera de los ciclos formativos de grado medio o superior o por cualquier licenciatura en cualquier facultad universitaria. Por ello, la orientación debe incentivar tanto en los alumnos como en las alumnas una elección académica y profesional acorde con sus verdaderos intereses más que con estereotipos y prejuicios sociales.

La preocupación por una adecuada toma de decisiones por parte del alumnado ha llevado al Instituto Navarro de la Mujer y al Departamento de Educación a organizar unas Jornadas sobre «Orientación Profesional-Vocacional para la toma de decisiones no discriminatoria», que se celebraron a finales de 1997 y cuyo reflejo es la presente publicación. En ésta se incluyen orientaciones y sugerencias que pueden hacernos reflexionar a todas las personas que tenemos responsabilidad en la educación y la orientación de nuestros alumnos, chicos y chicas en cuyas manos está el futuro.

Loren ALBÉNIZ ASCORBE
*Directora del Instituto Navarro
de la Mujer*

Santiago ARELLANO
Director General de Educación

ÍNDICE

DEL PORQUÉ DE UNA ORIENTACIÓN ESPECÍFICA DE LAS ALUMNAS HACIA LAS CIENCIAS	11
DESARROLLO DE UNA ORIENTACIÓN NO DISCRIMINATORIA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA	27
SI NO SABES A DÓNDE VAS... ACABARÁS EN OTRO LUGAR	49
UNA METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN COMO PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL: HACIA UNA ORIENTACIÓN DESDE LA DIFERENCIA SEXUAL	89
COMO ORIENTAR A CHICAS Y CHICOS	115
BIBLIOGRAFÍA	135

DEL PORQUÉ DE UNA ORIENTACIÓN
ESPECÍFICA DE LA ALUMNAS HACIA
LAS CIENCIAS



«CON FALDAS Y EN LA CIENCIA»

Experiencia de orientación no sexista hacia las ciencias

M.^a SOLEDAD PALOMA ALCALÁ CORTIJO

*«No podía haber mecanismo más útil que el que convence a los designados como inferiores de que deberían dejar de participar. Es mucho más “civilizado” que las mujeres se retiren libremente. Seducidas ante la perspectiva de otras recompensas diferentes, demasiadas de nosotras nos convertimos en **triunfantes perdedoras de la escuela**».*
Aquellos días de escuela...

PIPPA-BREWSTER¹

HACIENDO UN POCO DE HISTORIA

Como consecuencia del auge del movimiento feminista de los años 70, se inició en Inglaterra un movimiento de enseñantes alarmadas por el bajo porcentaje de chicas que estudiaban ciencias y tecnología cuando estas materias se hacían optativas. Ayudadas por la legislación (1975) que recomendaba explícitamente igual trato a chicos y chicas en la escuela, desarrollaron estrategias para cambiar la enseñanza y las actitudes del profesorado y alumnado en estas áreas con el fin de encaminarse ha-

1. Dale SPENDER-Elizabeth SARAH, *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1993, p. 23.

cia una igualdad real en las aulas. De esta época data el proyecto «Girls into science and technology» (GIST) que se desarrolló de 1979 a 1983 con subvención estatal en la Universidad Politécnica de Manchester y que ha tenido una gran influencia en las distintas experiencias que se han realizado en el Estado Español.

En nuestro sistema educativo las políticas de igualdad son impulsadas a finales de los 80 por organismos oficiales (Institutos de la Mujer, Direcciones Generales de la Mujer autonómicas, etc.) que se concretan en el Primer Plan de Igualdad de Oportunidades de las mujeres (1988-1990). En dicho documento se explicita, entre otros, el siguiente objetivo:

«garantizar una igualdad de oportunidades para las chicas y chicos en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación a través de la orientación escolar y profesional no discriminatoria que promueve la diversificación de las acciones escolares y profesionales de ambos sexos»².

Con este nuevo marco legal y su concreción en el Programa de Igualdad de oportunidades entre los sexos, se realizan investigaciones en el territorio MEC y otras comunidades cuyas líneas de trabajo se pueden resumir en:

1. Análisis de la situación educativa y profesional de las mujeres en todas las áreas y en concreto en Ciencias y Tecnología.
2. Investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre la diferente participación y actitudes de chicos y chicas en el aula (currículum oculto).
3. Proporcionar estrategias e instrumentos de cambio en la enseñanza de las distintas áreas y en la formación del profesorado de los diferentes niveles educativos.

En este contexto se diseña la experiencia concreta que voy a exponer a continuación, en la Comunidad de Madrid, y más

2. *Objetivo 2.3 y la actuación 2.3.1. Plan para la Igualdad de las Mujeres 1988-1990.* Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, Madrid 1989.

concretamente en Madrid capital, desde el curso 88/89 hasta el 95/96.

Como todas las referencias y experiencias que teníamos eran del mundo anglosajón, el primer paso fue constatar cuál es la realidad española.

DATOS ESTADÍSTICOS DE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS ESTUDIOS RELACIONADOS CON CIENCIA Y TECNOLOGÍA³

Curso 86/87: Las mujeres pasan a ser el 50% (o más) del alumnado universitario.

Curso 88/89: Carreras universitarias donde los porcentajes de mujeres son inferiores al 50%:

Ciencias Físicas	27,6%
Ciencias Geológicas	37,4%
Informática	31,2%
Enseñanzas Técnicas Superiores	17,3%
Enseñanzas Univ. Técnicas	14,7%
Derecho Canónico	16,4%
Teología	21,8%

Curso 90/91: Ciencias Experimentales 48,0%
Ciencias Técnicas 20,0%

3. Fuentes de los datos estadísticos: Curso 88/89, GARCÍA DE LEÓN, M.^a Antonia, *Sociología de la Educación*, cap. 11, Ed. Barcanova, 1983.

Curso 90/91 y distribución de mujeres dentro de la Universidad según las áreas, 72/73, 82/83, 90/91, PÉREZ SEDEÑO, Eulalia, «La síndrome Lsnak i altres histories: ficció o realitat?» *Revista Quaderns*, 1, 58-70.

DISTRIBUCIÓN DE LAS MUJERES DENTRO DE LAS DISTINTAS ÁREAS COMPARANDO SOBRE EL TOTAL DE MUJERES UNIVERSITARIAS

<i>Curso</i>	<i>C. Experm.</i>	<i>C. Salud</i>	<i>E. Técnicas</i>	<i>Soc. y Human.</i>
72/73	20%	25%	3%	52%
82/83	11,7%	20%	2,5%	65,8%
90/91	7%	11%	9%	73%

Si analizamos la FP, ésta ha estado marcada por un carácter segregado en muchas áreas, masculinas o femeninas, y algunas ramas mixtas en los últimos años.

Tendríamos ahora que analizar los datos de la enseñanza LOGSE en su corta andadura, teniendo en cuenta que en el territorio MEC sólo se ha generalizado, en estos momentos, hasta 2.º de ESO.

El único estudio que yo conozco de carácter más general está hecho en Cataluña⁴ y detecta que una proporción elevada de chicas opta por créditos de letras.

Un ejemplo es el centro donde yo imparto clases. En 3.º de la ESO, Tecnología es obligatoria para todo el alumnado y el porcentaje en las áreas optativas es el siguiente (curso 95/96):

<i>Optativa</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>
Informática	100	36
Salud ambiental y nutrición	48	32
Ciclomotor	90	2

En 4.º ESO pueden elegir entre dos opciones científico-técnica o científica:

4. Nuria SOLSONA (coord.), «Una mirada no sexista a las clases de ciencias», *Cuadernos para la coeducación*, 8 (1995), 16, I. de Ciéncies de l'Educació, UAB.

	<i>Curso 95/96</i>		<i>Curso 96/97</i>	
	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>
Opción Tecnología y Física y Química	23	3	26	4
Opción Ciencias Nat. y Física y Química	20	13	14	15

Se puede observar que aunque la tecnología ha sido cursada por todo el alumnado en 3.º, al llegar a 4.º la mayoría de las chicas la abandona.

Si comparamos estas estadísticas con los resultados escolares según sexo en las enseñanzas medias, donde las chicas obtienen resultados mejores en términos generales, parece que no existe una razón de tipo académico para no hacer estas opciones, sino que su elección es consecuencia de la llamada «incapacidad adquirida» de las chicas (Licht y Dweck, 1983). Como plantean M. Subirats y C. Brullet⁵, la discriminación sexista no tiene como consecuencia un menor éxito escolar, como puede ser el caso de otras discriminaciones (raza, clase, etc.) sino una devaluación de las posibilidades profesionales del género femenino.

Según diferentes estudios, algunos de los factores que influyen en la elección de estudios de las chicas son:

1. Ausencia de modelos femeninos en la producción científica.
2. Las dificultades que oponen las empresas a contratar mujeres para puestos de tareas técnicas y de responsabilidad.

5. M. SUBIRATS-C. BRULLET, *Rosa y Azul, La transformación de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, serie Estudios n.º 19, Madrid 1988.

Un trabajo más moderno, resumen de las conclusiones del anterior, se puede encontrar, por las mismas autoras, en *La coeducación*, M.E.C. 1990.

3. La inseguridad que puede suponer tener que renunciar al papel y valores asignados al género femenino ante una imagen fría de la ciencia, objetiva, neutra e impersonal.
4. Un nivel más bajo de autoestima y confianza en sus posibilidades.

Consecuencia de esta primera aproximación al tema de las opciones profesionales a nivel cuantitativo, donde quedaba de manifiesto que las chicas son minoritarias en determinadas áreas científico-técnicas, fue la decisión de orientar nuestra actuación en la dirección de presentar estas salidas tan atractivas para las chicas como para los chicos, de forma que las consideraran a la hora de decidir con el mismo peso que otras opciones supuestamente más acordes con «las cualidades propias de su sexo».

SITUACIÓN EN LAS CLASES DE CIENCIAS

Las áreas científicas se suelen presentar como analíticas, lógicas, con una importante capacidad de manipulación de objetos. Todas estas cualidades y circunstancias se asocian al estereotipo masculino. Si a esto añadimos que en el desarrollo histórico de la ciencia no aparecen mujeres, que la metodología usada en estas áreas se centra más en las experiencias e intereses que los chicos han desarrollado en su socialización en la familia, juegos, deportes, etc., no es de extrañar que los alumnos sean los protagonistas de las aulas de ciencia y tecnología, mientras que la mayoría de las alumnas las consideran un terreno ajeno.

Alison Kelly, codirectora del proyecto GIST (Girls Into Science and Technology)⁶, citado anteriormente como pionero, señala

6. Alison KELLY, *Science for Girls?*, Open University Press, 1987.

Las conclusiones de este estudio están recogidas en castellano en: SMAIL, Barbara, *Cómo interesar a las chicas por las ciencias*, M.E.C., Madrid, 1991.

cuatro motivos por los que se puede afirmar que la ciencia se presenta como «masculina» en el aula y que desaniman a las chicas a incorporarse al mundo científico como profesionales.

El primero y más evidente es el NUMÉRICO. Las estadísticas citadas en esta ponencia señalan quién estudia ciencias. En los ejemplos usados en las actividades y problemas abundan las expresiones: un observador, un conductor, calcular el trabajo que realiza un hombre, un albañil, un chico transporta, un esquiador, etc. Las imágenes masculinas suelen ser muy superiores en número a las femeninas y por tanto al alumnado se le va aclarando quién es reconocido como científico. En el currículum aparecen nombres como Galileo, Planck, Bohr, Einstein, Newton, Faraday,... y, como para muestra, la excepción, Marie Curie⁷. Esto parece poner en evidencia que quienes históricamente han hecho y hacen la ciencia son mayoritariamente hombres.

El segundo motivo es las IMÁGENES CON QUE SE ILUSTRAN LOS TEXTOS DE CIENCIAS. No sólo hay que tener en cuenta quién aparece en los materiales sino qué hace cuando aparece. Los chicos y los hombres aparecen: jugando al balón, cayendo en paracaídas, utilizando armas, martilleando, usando las fuerzas, trabajando en un garaje, como científicos, etc... Si aparecen mujeres están pasivamente escuchando o mirando o en tareas estereotipadas: cocinando, tendiendo la ropa, etc. Las referencias a las mujeres son pocas, las de mujeres activas son menos y las de mujeres científicas son inexistentes.

El tercero es el COMPORTAMIENTO EN CLASE. Las interacciones que se dan entre los chicos y las chicas y profesorado/alumnado a través de las que los elementos del género femenino y masculino, desarrollados fuera de la escuela, intervienen en el aula convirtiéndolas en un «territorio» de hombres.

7. Con la característica que tiene la individualidad femenina, que cuando se presta atención a sus logros deja de percibirse como mujer. Según Amelia Valcárcel, «el acceso a la individualidad de las mujeres supone la negación del género, la afirmación del genérico exige la abdicación de la individualidad».

El cuarto motivo es la INSINUACIÓN DE QUE EL TIPO DE PENSAMIENTO CONSIDERADO CIENTÍFICO TIENE CUALIDADES SUPUESTAMENTE MASCULINAS. Estudios realizados por feministas teóricas en el terreno de la filosofía de la ciencia⁸ ponen de manifiesto la dinámica que históricamente ha apoyado la unión ciencia/masculinidad que tiene como reverso la unión naturaleza/feminidad. Estas oposiciones han dado lugar a una mitología que sitúa la objetividad, la razón y la mente como propias de varones además de cualidades intrínsecas a la ciencia y la subjetividad, irracionalidad y sentimiento como propias de mujeres.

8. E. FOX KELLER, *Reflexiones sobre género y ciencia*, Ed. Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana, 1991.

«CON FALDAS Y EN LA CIENCIA»

Esta actividad va a incidir en todos estos factores, menos en el tercero porque es un factor que depende exclusivamente del profesorado que imparte estas asignaturas y del grado de sensibilización que posean ante el tema de la igualdad entre los sexos.

Descripción de la actividad

Objetivos:

- Ofrecer al alumnado información sobre qué es la ciencia, cómo se hace y quién la hace.
- Mostrar algunas de las aplicaciones de la ciencia en la vida cotidiana.
- Ofrecer al alumnado modelos de mujeres profesionales de las ciencias, tanto en el pasado como en el presente.
- Ofrecer a los gabinetes de orientación y al profesorado modelos de actividades de orientación no sexista.

Los cursos idóneos para esta actividad son 2.º y 3.º de BUP o 4.º de ESO.

La actividad transcurre en 5 sesiones, de las cuales 3 se realizan en el aula, dirigidas por el profesorado de Ciencias o Matemáticas (en su defecto, en la tutoría) y 2 se realizan en el Museo de Ciencias y en el CSIC. La actividad se propone al profesorado a través de los/las orientadores/orientadoras del centro.

Antes de iniciarse la actividad se tiene una sesión con el profesorado que va a realizar la experiencia para explicarles los materiales.

Desarrollo de la actividad

1.^a *SESIÓN*

En el aula se trabaja sobre:

- La definición de ciencia que tienen los alumnos, las que dan sus libros de texto y las opiniones de algunos nombres relevantes de la ciencia.
- Las ideas previas que el alumnado tiene sobre el trabajo científico, sus características y las personas que lo realizan.

Metodología

- Lectura de definiciones de ciencia que se les aporta dadas por científicos y científicas.
- Búsqueda en diccionarios y libros de texto de posibles definiciones.
- Ideas intuitivas de «trabajo científico» que son recogidas en una ficha que se les pide que rellenen.
- Puesta en común y conclusiones.

Lo interesante de esta sesión es la desmitificación del «trabajo científico» como labor solitaria y de «genios locos» e intentar introducir la reflexión de la importancia de «humanizar» la ciencia, admitiendo el error y la duda como bases del método científico.

Materiales

2 fichas para el alumnado: una de definiciones y otra sobre el trabajo científico

2.^a *SESIÓN*

En el aula se trabaja sobre:

El desarrollo histórico de la ciencia y la presencia y aportación de las mujeres en la historia del pensamiento científico.

Metodología

El alumnado busca en diccionarios, enciclopedias y libros de texto o biografías de científicos/as, al menos un nombre de científicos y científicas de cada una de las épocas que se le presentan en un esquema de la historia de la ciencia occidental. La profesora o profesor tiene un documento sobre mujeres científicas a lo largo de la historia, pero es conveniente que el alumnado no cuente con esta información hasta acabada la actividad, puesto que es importante que reflexionen sobre la ausencia de mujeres científicas en los materiales de consulta.

Concluida la actividad, el profesorado proporcionará al alumnado una copia del documento «Mujeres en la Ciencia. Breve Boceto», para que rellenen las lagunas de su ficha.

Materiales

- Ficha para el alumnado y esquema del desarrollo científico.
- Listado de mujeres científicas en todas las épocas históricas.

3.^a *SESIÓN*

Se realiza en el Museo Nacional de Ciencias Naturales. En él se les muestra la «cara oculta» del Museo, es decir, los laboratorios, conservación de colecciones, archivo y biblioteca, que es donde trabaja el personal investigador. La visita está guiada por una persona, Pilar López, que trabaja en el Departamento de Didáctica y es experta en enseñar el Museo a los/las estudiantes y realizar actividades con ellos/ellas.

Primero se les presentan las estadísticas del personal que trabaja en el Museo, donde hay un gran número de mujeres, y después pasan a visitar por grupos algunos de los siguientes departamentos, que han sido seleccionados por el poder motivador que tienen sobre el alumnado. Además, varios de estos departamentos están dirigidos por mujeres:

- Centro de documentación.
- Microscopio electrónico
- Laboratorio geológico
- Fósiles y su preparación
- Laboratorio de biología evolutiva
- Conservación de la colección de entomología

El alumnado observa la diversidad de tareas que pueden darse en el trabajo científico, así como a mujeres realizándolos.

Metodología

Previa a la visita al Museo y al Consejo se lee la ficha en el aula de modo que el alumnado sepa de antemano en qué ha de fijarse preferentemente.

La ficha no se rellena durante la visita, pues esto restaría atención, sino que se trabaja con posterioridad a la misma y si es posible se pone en común en el aula.

Es muy importante que el alumnado conozca las diferentes funciones o tareas que pueden ser llamadas científicas, desde la fase creativa: hallazgo de muestras, formulación de una hipótesis, etc..., hasta las conclusiones y divulgación de las mismas, pasando por la clasificación, archivo, experimentación, etc..., y que identifique cada tarea con la persona que la realiza, valorándolas como necesarias y entendiendo el trabajo científico como un proceso que se lleva a cabo en equipo. Tengamos siempre en cuenta que muchas veces las tareas menos vistosas, pero no por ello menos importantes, han sido desempeñadas por mujeres.

Materiales y recursos

- Visita al Museo de Ciencias
- Ficha de trabajo a rellenar por el alumnado

4.^a SESIÓN

Tiene como objeto preparar un esquema de preguntas para realizar una biografía de personas que se dedican actualmente

a la investigación en España y que van a conocer en la mesa redonda que se realizará en la siguiente sesión, así como plantear las preguntas que les interesen para dicho acto.

Metodología

En el aula trabajan sobre cuatro biografías de mujeres, cuyos hallazgos han sido muy relevantes (algunas son premios Nobel) pero suelen ser desconocidas, contestando individualmente a las preguntas que se adjuntan con las biografías.

Elaborarán preguntas para hacer a las personas que van a conocer en la mesa redonda.

Materiales

Biografías con foto de Ada Lovelace (matemática), Barbara McClintosh (genetista), Maria Goeppert-Mayer (física), Emmy Noether (matemática).

5.^a SESIÓN

Se realiza en el salón de actos del CSIC y consiste en una mesa redonda con 4 ó 5 investigadoras en: Física, Geología, Biología, Química y Matemáticas.

Cada una cuenta el trabajo actual que realiza, cómo llegó a él, por qué estudió esa carrera, qué tal estudiante era, qué cualidades piensa que hay que tener para realizar ese trabajo, etc., y entablan un coloquio con todos los grupos que han realizado la actividad.

Evaluación de la actividad

- Por parte del profesorado: rellenar el cuestionario y enviarlo al Programa.
- Por parte del alumnado: rellenar el cuestionario. El profesorado lo valora y envía las conclusiones generales al Programa.

DESARROLLO DE UNA ORIENTACIÓN
NO DISCRIMINATORIA EN EL MARCO
DE LA REFORMA EDUCATIVA

MARIA JOSÉ MADONAR PARDINILLA

1. ORIENTACIÓN Y REFORMA DESDE UNA PERSPECTIVA NO DISCRIMINATORIA

Desde un análisis de la situación socio-educativa actual caracterizada por la diversidad en la población escolar, las nuevas y numerosas profesiones y salidas, las reconversiones y cambios laborales continuos, la renovación en los modelos de vida, parece inevitable una evolución de los modelos de Orientación centrados en el individuo-problema y en momentos puntuales de la escolaridad.

Desde un análisis no sexista, se constata un cambio significativo en el «*mundo de la mujer*» asociado a lo anterior. A pesar de que existe una igualdad de derecho, se evidencian las dificultades para llegar a una igualdad de hecho: los datos estadísticos nos sorprenden por lo estereotipados y de difícil futuro laboral; el acceso al mundo del trabajo es, en algunos casos, preocupante; las tasas de desempleo se agravan en la mujer; Así, mientras un alto porcentaje de mujeres ha accedido al mundo laboral público, se sigue constatando el subempleo existente y la concentración en algunos trabajos típicos (servicios públicos, enseñanza, industria textil, limpiezas, cuidados a mayores, sanidad...) relacionados con el ámbito tradicionalmente «*femenino*» y peor remunerado; también, los hombres «*abandonan*» ciertas profesiones para dedicarse a las que suponen mayor remuneración o

posibilidades de promoción (ámbito empresarial, tecnológico, servicios de alto nivel...).

A pesar de que las chicas han accedido en gran porcentaje a la Universidad, siguen escogiendo mayoritariamente carreras tradicionalmente «*femeninas*». Ello parece explicarse por la influencia de los estereotipos de sexo en la elección vocacional que condicionan el desarrollo psicosocial desde los primeros años: «*la asimetría de hombres y mujeres en determinadas carreras puede estar marcada por las diferencias psicosociales de género, entendido como la serie de creencias y prescripciones culturales referidas a distintos aspectos de la vida atribuidos a cada sexo*» (López, 1994).

Por otro lado, aunque las mujeres se han incorporado al mundo público laboral, los hombres no están participando a igual ritmo en la repartición del trabajo doméstico y en la asunción de responsabilidades ante el hogar y la prole. Y es la mujer la que sigue sintiendo explícita o implícitamente el peso de la «*culpabilidad*» por no haber encajado aún totalmente el equilibrio público-privado.

Así mismo los valores y modos de vida imperantes en el ámbito «*público*» –patriarcal– son, en muchas ocasiones, fuente de conflictos internos, frustraciones y desencantos. (Son ejemplos a tener en cuenta los testimonios de muchas mujeres que no desean ya promocionar, acceder a puestos directivos, o que se replantean esa «*carrera pública*» en la que nos vamos desenvolviendo no siempre con los «*instrumentos*» adecuados que la situación requiere).

En este sentido, parece inevitable dar una nueva perspectiva a la Orientación desde una visión no sexista que, además de incidir en el 12-16 ofreciendo a ambos sexos las mismas oportunidades, experiencias e información, lleve implícito un planteamiento profundo de acción positiva desde el acceso a la escolaridad, teniendo en cuenta la pre-escolaridad y este macro-contexto al que se hace referencia. Todo ello, no sólo para modificar las estadísticas de elección profesional por sexos

(aunque es necesario socio-económicamente) sino también y, sobre todo, para ayudar a las chicas en su inserción en el ámbito público y su desenvolvimiento en las nuevas condiciones vitales (porque el «*modelo de éxito actual masculino*» caracterizado por alta competitividad, individualismo, agresividad, dinamismo, riesgo, no siempre es «*atractivo*» para unas y otros). Y para ayudar a unas y otros a organizar el ámbito individual y convivencial.

En definitiva, ayudar a lograr la verdadera y profunda finalidad de la Orientación: un desarrollo personal, laboral y social adecuado de cada individuo en el contexto actual.

1.1. Conceptos clave

La evolución del concepto Orientación se plasma en los siguientes elementos:

- Mecanismo regulador entre el individuo, o sus necesidades y el medio en que se desenvuelve.
- Relación paralela y complementaria con el hecho educativo (lo que implica su *incorporación al currículum*).
- No es un servicio puntual sino un *proceso*.
- Incorpora la idea de ayuda: intencional, *sistemática, estructurada, continua, técnica*.
- Pretende la autonomía de la persona y un *ajuste* adecuado con su entorno vital –entendido como un desempeño adecuado de su rol profesional y personal, con la idea de «*modificación*» y adaptación que conlleva este término–.

De ahí, se deriva la necesidad de conocer, a través de un análisis crítico, el medio del sujeto para que pueda integrarse en él con seguridad.

- Conlleva igualmente una dimensión *totalizadora*: es la persona entera la que se va desarrollando, con sus valo-

res, creencias, experiencias, sentimientos, capacidades cognitivas...

En definitiva, querría centrar el concepto de Orientación en la idea de «*educación para la carrera*» con el sentido evolutivo, procesual, vital y de relación con el entorno socio-profesional que lleva implícito este término.

1.2. Marco de la actuación orientadora no discriminatoria

La Reforma Educativa recoge la verdadera importancia de la labor orientadora y está señalada como un indicador de calidad educativa. Con la reforma, además, aparecen aspectos esenciales para abordar la labor orientadora desde una dimensión no discriminatoria:

- Puede revisarse el concepto de persona integral (sin estereotipos).
- Se contempla el tratamiento de la diversidad en positivo, y no sólo cognitiva, sino sexual, cultural... con diferentes intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje a analizar y atender.
- Se parte de un análisis de las experiencias e ideas previas de alumnas y alumnos para plantear el proceso de E/A (niñas y niños acuden a la escuela con diferentes experiencias por pertenecer a un sexo u otro, y se enfrentan a un modelo único –androcéntrico– con distintas posibilidades de identificación y adaptación a ese modelo).

El proceso de socialización del que surgirá el aprendizaje de estereotipos y definición de roles se inicia en la familia y en los contactos previos a la escolarización; en la escuela, si no se analizan e inician actuaciones tempranas, esos estereotipos se reforzarán y perpetuarán.

- Se alarga el tiempo de escolarización y la posibilidad orientadora (3-16a.). Se retarda el momento de decisión

vocacional. Se fortalece la Orientación en todas las Etapas.

- Aparece la optatividad con los riesgos que puede entrañar desde una perspectiva no sexista.
- Los valores, actitudes y normas, elementos clave de la Orientación, adquieren rango de contenidos y deben «programarse».
- Aparece la idea de *transversalidad* y con ella la necesidad de analizar y revisar el currículum desde la Igualdad de Oportunidades, lo cual creará un marco idóneo en la labor orientadora no discriminatoria.

Así, la Reforma Educativa es una estructura favorable para avanzar hacia un modelo de Orientación No Discriminatoria –siempre que se realice un análisis desde un punto de vista no sexista– que cuenta como principio educativo «*la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación...*» (LOGSE, art. 2). Y la Orientación es la estructura adecuada para sensibilizar y trabajar en esta línea.

Se concibe una Orientación No Discriminatoria no como un concepto nuevo sino como una revisión de la Orientación (procesual, ecológica, integrada en el Currículum) que incluye y posibilita desde el inicio acciones positivas para que, al fin, en Igualdad de Oportunidades y condiciones reales, cada persona vaya desarrollándose según sus posibilidades.

1.3. Niveles de actuación orientadora

Es preciso conocer los niveles de actuación orientadora de cara a clarificar funciones y posibilitar la búsqueda de estrategias de trabajo orientadoras disponibles en cada centro educativo.

Así contamos con un marco amplio como es la LOGSE (art. 60): «*las administraciones educativas garantizarán la orientación*

académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando especial atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones».

A partir de ahí, y a través de los diferentes documentos que han aparecido relativos a la Orientación, se coincide en que ésta es «*orientación para la vida y en la vida*», «*asesoramiento sobre caminos diferentes*», «*capacitación para el propio aprendizaje y la toma de decisiones*» (Cajas Rojas de Primaria y Secundaria, MEC 1992).

Y en los tres niveles de Orientación: tutoría, Dep. de Orientación en Centros, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se explicitan como funciones: promover la orientación educativa y profesional; facilitar el desarrollo personal del alumno-a; realizar planes de acción tutorial; integrarlos en el Proyecto Curricular de Centro; plantear un trabajo comunitario (OM 9-12-92; OM 27-4-92) (Resoluciones mayo 96 MEC) (Reglamentos Orgánicos de los Centros de Primaria y Secundaria).

La Orientación se encuentra consolidada en las diferentes etapas educativas con personal cualificado y con funciones definidas. Su ámbito de incidencia es amplio: abarca a todo el Centro, a toda la Comunidad educativa, participa en los órganos de coordinación docente y en las decisiones pedagógicas y organizativas, actúa en los aspectos globales e integrales del desenvolvimiento del alumnado, puede dinamizar y favorecer el trabajo entre el profesorado, conecta con el ámbito familiar y extraescolar...

Por ello, se puede considerar un elemento clave en la vida del Centro y esencial en la intervención no discriminatoria.

Aunque no se explicita la Orientación desde una visión No Discriminatoria la consideración que se realice de los «*temas*

transversales» pueden ayudarnos a la hora de elaborar el enfoque orientador en este sentido.

Así, un planteamiento transversal desde la Igualdad de Oportunidades supone revisar y redefinir la línea curricular y en consecuencia la Orientación; y si nos planteamos Programas dentro de esta Orientación, necesariamente tendremos que abordar la revisión curricular desde el no sexismo pues es la «*infraestructura*» de nuestra labor orientadora.

2. DESCRIPCIÓN DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN NO DISCRIMINATORIA

Para plantearnos un trabajo de Orientación No Discriminatoria es precisa la intervención desde tres vertientes:

- a) Sensibilización-información-formación en Igualdad de Oportunidades a las *personas que orientan* y a la comunidad educativa.
- b) Revisión desde un punto de vista no sexista del currículum escolar, análisis crítico del contexto y revisión de materiales y estrategias orientadoras.
- c) Actuaciones explícitas, desde los *primeros años*, de acción positiva y de Orientación para la Igualdad coordinando las intervenciones en las distintas etapas.

Actualmente es un momento idóneo para iniciar esta intervención más global ya que se está desarrollando el planteamiento de Orientación con el enfoque de Programas contextualizados y en la línea educativa del Centro, y se está reelaborando la línea curricular. Por ello, es un momento para iniciar en paralelo una revisión y actuación no sexista desde los nuevos modelos de Orientación, relacionándola con otros planteamientos de *educación en valores* que pretenden una educación más rica y diversa.

Nuestra tarea es encontrar nuevas metas y objetivos a una labor orientadora de futuro que conecta con los cambios socia-

les y que intenta «*salvar*» a la persona. Una Orientación que pretende no sólo ubicar en el mercado laboral sino también ayudar a buscar estrategias para desenvolverse en el ámbito público y privado, que oriente sobre la realidad socio-profesional y vital con que se van a encontrar los hombres y mujeres orientados para que sepan superar barreras y obstáculos, ayudar a mejorar la calidad de vida de todas las personas (vayan o no a la universidad), ayudar a superar estereotipos que limitan ese desarrollo de potencialidades (Rodríguez y otras, 1996).

Como primera tarea esencial en este planteamiento orientador se encuentra la sensibilización respecto al sexismo; ser conscientes de nuestras actitudes y valores, inmersos/as como estamos desde nuestra socialización inicial en un entorno cargado de sesgos cada día más implícitos y «*ocultos*».

Si nos adentramos en esta dinámica, es requisito imprescindible reflexionar sobre el tema, autorrevisar nuestra manera de entender y percibir el mundo y la diversidad. Será la condición para poder, desde una visión crítica, analizar el currículum, los materiales y enriquecer las visiones del mundo del alumnado.

2.1. Inserción en el P.E.C. y P.C.

Existen dos elementos o aspectos básicos a considerar que servirán de «*soporte*» en la actuación orientadora y que serán la infraestructura a la que recurriremos a la hora de plantear estrategias de trabajo; en cada uno de ellos, se recogen indicadores desde la perspectiva de Igualdad de Oportunidades:

- a) El P.E.C., en el que debe aparecer de manera explícita la Coeducación y las líneas generales para su logro, asumidas por la Comunidad Educativa; un análisis del entorno contemplando la variable sexo/género; un análisis de la situación del Centro y de las actuaciones reguladoras en cuanto a organización, convivencia, valores y señas de identidad.

También, una *revisión curricular* en profundidad tanto desde las diferentes áreas como desde los diferentes niveles (con todos los elementos que intervienen: objetivos, contenidos, metodologías, agrupamientos y ocupación de espacios [aula y recreos], materiales, optatividad...).

La explicitación y actuación transversal desde la igualdad de Oportunidades que se traduce en la elaboración del P.C. es un indicador de calidad educativa.

- b) El Plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación Académico-Profesional que pueden suponer el marco idóneo que estructure la tarea orientadora en el Centro y aglutinen los diferentes servicios, recursos y Programas de Orientación.

Estos Planes deberán articularse en el PC y explicitar objetivos desde la Igualdad de Oportunidades así como revisar los recursos materiales que utilicen en su desarrollo, el tipo de actividades, metodologías...

La labor de coordinación es vital, así como la sistematización y continuidad de los Programas que se lleven a cabo.

En este sentido, parece esencial una estrecha coordinación entre Primaria y Secundaria desde la actuación orientadora para desarrollar un proceso continuo y coherente.

2.2 Proceso a seguir

Siguiendo esquemas de trabajo actualizados en la línea de Programas de intervención, el proceso contemplaría los siguientes aspectos: conocimiento del contexto desde un análisis no sexista; evaluación y análisis de necesidades; priorización de necesidades y superación de las mismas (dimensión preventiva); determinación de objetivos y estrategias; puesta en marcha; evaluación y decisiones.

En este sentido, pueden ser tenidos en cuenta algunos *indicadores-guía* a la hora de abordar el proceso:

- Existencia de *actuaciones formadoras* a tutores-as y orientadores-as (revisión de actitudes, valores, estrategias de trabajo en Igualdad de Oportunidades, conocimiento de Programas y experiencias de Orientación No Discriminatoria, trabajo tutorial diferenciado...).
- Inclusión en la *evaluación inicial* y/o análisis de necesidades de elementos que evidencien las diferencias existentes y la incidencia de la variable sexo en ellas.
- Priorizar, como *acción positiva*, necesidades determinadas por esta variable (elección profesional, agresiones, convivencia, autonomía personal, toma de decisiones...)
- Realizar actuaciones orientadoras desde el inicio de la escolaridad (*Educación Infantil*), siendo conscientes que la elección vocacional viene condicionada por las representaciones elaboradas desde los primeros años en la escuela y la familia y determinada por las experiencias previas, autoconcepto, expectativas y motivación.
- Inclusión en la actuación directa con alumnado desde la tutoría o las áreas curriculares de *actividades* que fomenten la sensibilización al tema, el conocimiento crítico de su entorno, la revisión de actitudes sexistas, la búsqueda de modelos diferentes, las cuestiones «*domesticas*», el mundo laboral de las mujeres y hombres y su problemática diferenciada (acceso, paro, dirección...).
- Inclusión en el ámbito de *actuación con familias*, tanto individual como grupal de: medidas correctoras para que acudan ambos o indistintamente; tratamiento de temas relacionados con las diferencias chicas-chicos; expectativas; modelos; salidas profesionales; tiempo libre; indecisiones y conflictos de decisión...
- Seguimiento de los datos que se vayan obteniendo a lo largo de la escolaridad sobre rendimiento académico, intereses, elecciones futuras de manera individualizada de cara a analizar cada situación, actuar a partir de ella

y emitir un *Consejo Orientador* más ajustado a cada uno y una.

- Planificación cuidada en el acceso a la *optatividad* en el 12-16 (diseñar optativas adecuadas desde un análisis no sexista y apoyar desde la Orientación esta elecciones).
- Revisión de *materiales y recursos* que se utilizan en Orientación eliminando los estereotipos sexistas y/o utilización de los ya revisados: cuestionarios, información profesional, guías de toma de decisiones, soportes audiovisuales e informáticos...
- Inclusión en la evaluación del proceso orientador de las intervenciones realizadas con alumnas y alumnos, tipo, causas, de cara a un análisis riguroso.
- Incluir los *indicadores* en la *autoevaluación* del D. Orientación.
- Realización de proyectos de *investigación-acción* en esta línea.
- Asesoramiento individualizado a alumnado de «*riesgo vocacional*» contemplando su acentuación en las chicas (minorías, superdotadas, deficientes...).

2.3. Condiciones favorecedoras

- Alto grado de consenso y tiempo para el trabajo en equipo.
- Sensibilización en no sexismo e implicación de los profesionales, con un *marco ético de referencia*.
- Marco de comunicación comunitaria y cauces de participación-colaboración de los agentes externos en la escuela.
- Organización escolar abierta, creativa y democrática con protagonismo del alumnado.

- Metodologías que favorezcan el diálogo, la autonomía, las relaciones positivas, la expresión de sentimientos y vivencias.

En definitiva, *coherencia* e *interrelación* entre los Programas, el currículum ordinario y el entorno.

2.4. Contenidos generales

Tal como se ha señalado, con una Orientación No Discriminatoria se pretende, no sólo romper los estereotipos en elección profesional, sino ayudar a afrontar los retos que la vida, en todas sus dimensiones, plantee.

Además, la elección supone un proceso complejo fundamentado en la relación entre la *idea del mundo socio-profesional* y la *idea de uno-a mismo-a*. Desde un análisis no sexista podemos constatar que el hecho de ser mujer u hombre supone una visión del mundo diferenciada, caracterizada por: ausencia de modelos no sexistas, exceso de modelos estereotipados, información profesional sesgada, currículum oculto...; en definitiva, una alta carga de estereotipos que condiciona las representaciones del mundo socio-profesional y de uno-a mismo-a. Por todo ello, deberemos partir de un análisis y una intervención en este aspecto si queremos que exista una elaboración del proyecto de vida de cada chico y chica adecuado a sus necesidades «reales». (Se precisa un proceso orientador construido y no sólo informativo).

Los contenidos no pueden centrarse pues en un aspecto concreto sino abordar de una manera paralela y complementaria los siguientes:

- a) Formación, sensibilización en el tema de Igualdad de Oportunidades (actitudes, valores, lenguaje cotidiano, salidas, investigación-acción, tutorías, currículum no sexista, mundo laboral, profesionales, optatividad, aportaciones de las mujeres a la Historia de la humanidad...)

que irá sirviendo para cuestionar y revisar progresivamente el currículum escolar y conocer «*desde otra mirada*» el entorno en el que va a desenvolverse.

- b) Trabajo específico desde la intervención orientadora por Programas de aspectos esenciales que sirvan como verdaderos «*organizadores*» de la actuación orientadora no discriminatoria en ese «*enseñar-aprender a ser persona*», en la línea de educación vocacional o para la carrera.

Todo ello desde una intervención comunitaria contando con la implicación de profesorado, padres-madres y alumnado en todo el proceso, desde la primera actuación hasta la evaluación.

2.5. Componentes

Como componentes esenciales o nucleares de una Orientación No Discriminatoria en la línea de «*orientar para la vida en la vida*» destacarían:

- a) Programas encaminados al desarrollo de una «*madurez personal*»; concretamente se consideran fundamentales los de *autoconcepto-autoestima*, que determinará la manera de enfrentarse y estar en el mundo y, en consecuencia, de ir desarrollando ese proyecto de vida, y los de *habilidades sociales*.

Relacionado con estos conceptos se encuentra la Autonomía Personal, objetivo clave en ese desenvolvimiento. Existen ya interesantes experiencias que van iniciando un trabajo sistemático en estos ámbitos.

- b) Totalmente interrelacionado con lo anterior se encuentra el área de «*madurez vocacional*» o adquisición de competencias para desarrollar ese proyecto de vida tan aludido. En este área, los Programas de intervención sobre «*Toma de Decisiones*» cobran una importancia alta si se entiende verdaderamente como ayuda en ese pro-

ceso que se realiza a lo largo de la vida y que está influenciado por factores tanto psicológicos como socioeconómicos (Álvarez). Y esa ayuda se concreta en la adquisición de habilidades cognitivas y sociales para enfrentarse a la vida personal y profesional.

En este contexto, la elección de una profesión es un elemento puntual dentro de un marco amplio de proyecto de vida.

La toma de decisiones implica: autonomía personal, adaptación a situaciones nuevas, creatividad e iniciativa, responsabilidad social, conocimiento de modelos de decisión, habilidades en resolución de problemas reales, capacidades de organización, comunicación y cooperación-trabajo en grupo...

El proceso, desde una perspectiva no discriminatoria tiene posibilidades sustanciales de actuación:

- Clarificar qué deseo (intereses, *valores*) y evaluar qué tengo (personalidad, capacidades, hábitos...). *Información propia*.
- Descubrir alternativas, conocer el entorno académico, profesional, socioambiental. *Información del contexto*.
- Tomar decisiones (*estrategias*).

Existen diferentes modelos en el proceso de toma de decisiones (descriptivos, prescriptivos, descriptivos con implicaciones prescriptivas) que conviene conocer de cara a poseer un marco teórico de referencia.

Los programas existentes en la actualidad en el mercado son interesantes y pueden estructurarse, contextualizarse y revisarse desde una perspectiva No Discriminatoria.

En la construcción de la madurez vocacional, cobra también una importancia crucial la toma de contacto con contextos socio-laborales reales, las experiencias guiadas y analizadas para avanzar en esas representaciones de lo profesional. Así, el contacto del alumnado con el mundo laboral (trabajos en empresas, visitas, información directa de profesionales) será un

aspecto a contemplar en el Plan de Orientación Profesional de las Etapas 12-18.

Por otro lado, la actividad curricular destinada a elaborar proyectos profesionales propios y tener criterios de elección puede trabajarse desde áreas como «*Transición a la vida activa*», «*Formación Laboral*», Programas para «*aprender a emprender*» guiados por el profesorado tutor u orientador y en dinámicas de interacción grupal, donde el análisis de sexo-género esté presente.

2.6. Estrategias de intervención

Siguiendo los modelos de orientación vocacional aparece en este momento como estrategia más coherente la inserción-integración de los aspectos a trabajar dentro del currículum, lo cual a su vez nos ayudará a ir revisándolo y recreándolo.

Así, esta inserción supone:

- Adecuar la Organización y las Metodologías («*a decidir se aprende generalizando las estrategias de decisión*»).
- Analizar qué áreas son más adecuadas para empezar la inserción.
- Reelaborar los contenidos —conceptos, actitudes, procedimientos— de las áreas obligatorias y optativas.
- Introducir nuevas visiones de los contenidos existentes.
- Profundizar y aprovechar las estrategias de transversalidad que se plantean desde la LOGSE.

Y todo ello desde la Educación Infantil hasta el final de la escolaridad en un proceso gradual pero continuo.

Así mismo, se determinarán los espacios y tiempos para abordar aspectos del Programa cuya inserción en el Currículo sean de especial dificultad o cuyo planteamiento de acción positiva se considere necesario trabajarlo de manera más relevante,

específica o especializada (horas de tutorías, extraescolares, talleres de Orientación, asesoramiento individualizado).

2.7. Propuestas de trabajo específicas en la toma de decisiones

Pasos

1. Unificar concepto «*toma de decisiones*» y estudiar el modelo teórico de referencia.
2. Analizar y definir qué capacidades y valores implica la toma de Decisiones (tratamiento de la información, autoestima, autonomía, observación, voluntad...).
3. Revisar con el Proyecto Curricular de Centro las actitudes, procedimientos y conceptos implicados en lo anterior.
4. Replantear la organización del Centro desde la participación del alumnado, tanto en decisiones generales como en el microcontexto del aula.
5. Adecuar las metodologías (proyectos, agrupamientos, contacto con la realidad exterior, experiencias reales, simulaciones, resolución de problemas, planificación de tareas, autoevaluación...) que favorezca el aprendizaje de decisiones y la autoestima personal.
6. Adecuar la Evaluación a este proceso. Potenciar la *autoevaluación* del Centro, del profesorado, del alumnado.
7. Preparar Programas específicos de Toma de Decisiones.

Aspectos clave:

- Marco «*ético*» de referencia. Autorreflexión.
- *Coherencia* a lo largo de la escolaridad (Primaria-Secundaria).
- Partir de lo que ya está elaborado y de nuestro *contexto real*.

- Aprovechar *Programas de Toma de Decisiones* publicados, en cuanto a su secuenciación e ideas de cara a actividades específicas.
- *Revisarlos* desde la perspectiva no sexista.
- Fomentar la interacción con el entorno próximo del alumnado y el contacto familia-escuela (tutorías individuales y colectivas).

2.8. Otras propuestas desde la Orientación Vocacional No Discriminatoria

- Explicitar en los Planes de Orientación el objetivo de una Orientación No Discriminatoria y acciones para llevarla a cabo.
- Revisar sesgos del personal orientador y tutor (guías de autorreflexión).
- Revisar, ampliar, sustituir materiales que se consideren sesgados desde esta visión y, en general, desde la atención a la diversidad.
- Incluir en el Plan de Acción Tutorial actividades (8 de marzo, Derechos Humanos...) de reflexión para el alumnado y Programas coherentes con este planteamiento evitando acciones puntuales que se desvirtúan.
- Incluir en el Plan de Orientación Académica y Profesional actividades de inserción laboral, análisis de la realidad socioprofesional, relaciones laborales, búsqueda de empleo, trabajo doméstico y responsabilidades familiares, condiciones laborales de las mujeres, legislación, nuevas tecnologías, desde los nuevos roles a desempeñar.
- Utilizar áreas curriculares y optativas para insertar la Orientación Vocacional No Discriminatoria («*Transición a la Vida Activa*», «*Procesos de Comunicación*», «*Formación Laboral de los Módulos Profesionales, Filosofía y Psicología, Ciencias, Tecnología*»).

3. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

Actas Jornadas de intercambio de experiencias en Orientación para la igualdad entre ambos sexos, organizadas por el MEC, Madrid, noviembre 1990 y noviembre 1991.

AGIRRE, A., «Chicos y chicas imaginan el futuro», *Cuadernos de Pedagogía*, 257 (1997), 85-89.

ÁLVAREZ ROJO, V., *¡Tengo que decidirme!*, Alfar, Sevilla, 1991.

ÁLVAREZ Y OTROS-AS, *La Orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*, Graó, ICE-UAB, Barcelona, 1991.

BISQUERRA ALZINA, *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, Boixareu Universitaria, Barcelona, 1990.

ESPÍN Y OTRAS, «Mujer y Orientación: Por una orientación para la igualdad de oportunidades», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11 (1996), 59-78.

GALVE-GARCIA PERZ, *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-16a.)*, Cepe, Madrid, 1992.

GOLDSTEIN Y OTROS, *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

GUERRERO DÍAZ, A., *Orientación Profesional Coeducativa*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1993.

HUTEAU, M., «Psicología y psicopedagogía de la elección profesional», *Infancia y Aprendizaje*, 9.

LÓPEZ, M., «Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia del género. Una aproximación empírica a la elección de carrera», *Revista de Psicología social*, 9 (1994), 213-230.

M.A.S.-INSTITUTO DE LA MUJER, «El papel de la escuela en la formación de actitudes frente a la profesión», en *La situación de la Mujer en el Sistema Educativo*, MEC, Secretaría de Estado de Educación, Madrid, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Cajas Rojas, *Materiales para la Reforma de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, 1992.

— *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, 1990.

- *Guía Didáctica para una Orientación no sexista*, MEC-Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid, 1988.
- *Experiencia en Orientación en Educación Básica*, MEC-Dirección General de Renovación Pedagógica (1992), *Aprender a tomar decisiones*, Madrid, 1992.
- RIVAS, Comp., *Manual de Asesoramiento y Orientación Educativa*, Ed. Síntesis, Madrid, 1995.
- RODRÍGUEZ, M.L., *Cómo orientar i educar professionalment a l'escola*, CEAC, Barcelona, 1986.
- ROURE, N., «Aprender a emprender», *Cuadernos de Pedagogía*, 217 (1993) 48 y ss.
- SANZ ORO, R., *Evaluación de Programs en Orientación educativa*, Pirámide, Madrid, 1990.
- TAPIA, *Orientación Educativa*, Síntesis, Madrid, 1995.
- EMAKUNDE, *Hacia una escuela coeducadora*, 1.º Postgrado de Coeducación, Bilbao, 1992.

SI NO SABES A DÓNDE VAS...
ACABARÁS EN OTRO LUGAR

Hacia una Toma de Decisión Vocacional No Discriminatoria

BEGOÑA BERROETA ALBA

INTRODUCCIÓN

A pesar del esfuerzo que se viene haciendo para que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades de acceso a estudios superiores y que el hecho de ser chica o chico no condicione su elección, las estadísticas nos siguen revelando que la elección de estudios, hoy por hoy, sigue estando muy influenciada por las expectativas, roles y funciones que la sociedad asigna a uno y otro sexo. (Ver artículo de Ana Aguirre, *Chicos y Chicas imaginan el futuro*, y la ponencia de Julia Espín, *Esteriotipos y sesgos sexistas...*).

Seguimos evidenciando en la práctica —en las decisiones que tomamos— que ciertas carreras y profesiones son más apropiadas para los hombres y otras son más apropiadas para las mujeres. Que ciertos trabajos son más propios del hombre que de la mujer y viceversa.

Se ha venido potenciando el desarrollo de distintas capacidades en chicas y chicos a fin de prepararlos para su futuro papel en la sociedad —las chicas para el ámbito privado o doméstico, los chicos para el ámbito público— generando de este modo importantes lagunas y carencias en las personas tanto de un sexo como de otro. Esos transmisores de estereotipos sexistas actúan de modo consciente o inconsciente pero *actúan* limitando las opciones que tanto ellas y ellos, en su calidad de personas, pueden considerar a la hora de ir elaborando su proyecto de vida o su proyecto profesional.

Desde esta constatación de la influencia del género en la elección de estudios —ya desde nuestra propia vivencia o de la observación de lo que ocurre a nuestro alrededor— así como de los datos publicados por organismos competentes en este tipo de análisis, *¿cómo podemos incidir desde la orientación, para que nuestras alumnas y alumnos sean cada vez más libres en las elecciones que hacen?* y más concretamente, *en la elección de sus estudios o formación para un futuro profesional.*

Entiendo que una intervención desde el centro escolar no deja de ser limitada por definición —ya que los valores prevalentes en la familia y círculo de amistades tienen hoy por hoy mucha más influencia en las decisiones de estudio y profesión que adoptan los jóvenes—, pero creo que no debemos renunciar al espacio que nos brinda el sistema escolar y dentro de ella la Orientación Académico-Vocacional para, desde un análisis de género, potenciar el autoconocimiento, concienciarnos de los estereotipos presentes en la sociedad a la hora de la incorporación al mundo laboral y poder facilitar la toma de decisiones personales desde lo que una quiere ser y hacer en la vida, y no desde lo que los demás esperan de cada uno.

Mi aportación personal a estas Jornadas de Orientación Profesional-Vocacional para la Toma de Decisiones no Discriminatoria es *comunicar la importancia de trabajar los procesos de toma de decisiones; la importancia de conocer nuestro estilo habitual de decidir, las circunstancias y personas que nos influyen... etc., para, partiendo de donde estoy, llegar a donde quiero ir.*

Presento un modelo de *Toma de Decisiones*, el modelo de GELATT Y COL. que ya, en el año 1993, presenté en unas jornadas de características similares en Emakunde, Vitoria.

Hoy me detendré más concretamente en la presentación del material que GELATT Y COL. prepararon para trabajar con el alumnado, que he traducido y adaptado del original inglés, *Decisions and outcomes*, 1973. (La ejemplificación de algunas actividades, que he comentado en la exposición, para trabajar en las distintas fases del proceso están recogidas en el Anexo II). La elección de este modelo se justifica por mi formación inicial con

este autor en Washington un par de años después de la publicación del material. Tengo que decir que durante los últimos diez años se han publicado distintos trabajos sobre *Cómo ayudar a los alumnos y alumnas a tomar decisiones* (véase bibliografía), respondiendo a enfoques diferentes —Pelletier, Krumboltz...—, pero personalmente no encuentro diferencias sustanciales en uno y otro enfoque; sí encuentro complementaridad y así los utilizo.

Antes de pasar a la descripción del modelo de Gelatt y col., expondré brevemente la importancia de trabajar la toma de decisión y sus implicaciones educativas.

Importancia de la toma de decisiones

En un artículo publicado en *Personnel and Guidance Journal*, en marzo de 1984, R. Hazzler y G. Roberts examinan la evolución del concepto de la toma de decisión en la teoría vocacional y concluyen que tal concepto ha pasado de ocupar un lugar casi insignificante a comienzos de siglo (Parsons 1909), a un lugar preponderante a partir de los años '60. En su artículo titulado: «Decision Making in Vocational Theory: Evolution and Implications» («La Toma de Decisiones en la Teoría Vocacional: su evolución e implicaciones»), estos autores indican que la mayoría de los teóricos vocacionales de la época —Gelatt, 1962; Tiedman 1965— consideran el proceso de la toma de decisión como un aspecto significativo en la elección vocacional y añaden que, en los '80, casi todos los teóricos reconocen la importancia del proceso de la toma de decisión —tanto en su dimensión evolutiva como comportamental (conductual)— como una habilidad cognitiva requerida para la elección vocacional, tanto más necesaria, conforme la sociedad va exigiendo mayores cambios, menor estabilidad en los resultados de una elección vocacional y, por lo tanto, mayor número de elecciones.

Si consideramos el desarrollo vocacional como algo evolutivo y dinámico, el proceso de la toma de decisiones se convier-

te en componente irremplazable en cualquier programa de orientación académico-vocacional o profesional-vocacional. Los que mantienen esta postura defienden que, para tomar una buena decisión, aparte de la información, es necesario todo un proceso de aprendizaje y adquisición de destrezas que contribuyen a madurar la decisión y que tiene lugar a lo largo de las etapas del desarrollo de la persona. Estos identifican la madurez vocacional con la madurez personal y, desde ahí, enfatizan la necesidad del aprendizaje de habilidades para tomar decisiones como un aspecto fundamental del desarrollo vocacional.

En este punto están casi todos los teóricos de acuerdo; varían sin embargo a la hora de valorar qué factores individuales afectan el proceso, es decir, ¿qué influye para que, ante situaciones aparentemente tan semejantes, tomamos decisiones tan diferentes? Algunos autores ponen el acento en la tendencia o resistencia a correr riesgos junto con el riesgo que conlleva la selección de alternativas, como la variable más importante del proceso. Desde los '60, la influencia de los valores de la gente en sus decisiones se ha puesto más de relieve (Gelatt, Krumboltz...).

Implicaciones educativas

En una sociedad que enfatiza el máximo desarrollo individual y la mejora de toda la gente, pero donde la mujer ante la elección de estudios y/o profesión sigue estando discriminada en función del sexo, el objetivo de enseñar a tomar decisiones como medio para aumentar la satisfacción individual, el sentido de la vida y la efectividad funcional en el mundo del trabajo y en la sociedad en general parece incuestionable.

Esta enseñanza será tanto más efectiva cuanto más integrada esté en el currículum y actividades de la escuela.

Sin embargo, la inclusión de la toma de decisiones en el currículum no es tarea sencilla. El alma del proceso está en que las y los educadores proveamos al alumnado de oportunidades para realizar decisiones significativas, asumiendo, por supues-

to, sus consecuencias. El efecto del aprendizaje de esta capacidad revierte directamente en la autoimagen de la alumna y del alumno, ampliando así sus posibilidades de elección como anteriormente se ha indicado.

El carácter integrador del desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones y su estrecha conexión con la educación para la madurez vocacional hace que diversos autores consideren la tutoría como el espacio privilegiado para el desarrollo de programas específicos orientados al desarrollo de dichas capacidades. De ahí que este aspecto tan importante de nuestra educación esté íntimamente ligado al ámbito de la *Orientación* educativa.

MODELO DE TOMA DE DECISIONES DE H.B. GELATT Y COL.

Presentación

El modelo que presento lo he traducido y adaptado del original inglés *Decisions and outcomes (Decisiones y resultados)*, publicado por el College Entrance Examination Board en 1973. Este material se publicó para trabajarlo en los High Schools norteamericanos (equivalente a la Secundaria), con el alumnado de los dos últimos cursos.

Gelatt es reconocido como uno de los pioneros en la conceptualización de la toma de decisiones desde la perspectiva vocacional. Lo recoge su artículo «Decision-making: a Conceptual Frame of Reference for Counseling» («La toma de decisiones: marco conceptual para la orientación») publicado en el *Journal of Counseling Psychology*, 1962.

He indicado en la introducción que tuve la suerte de realizar un seminario de formación, dirigido a orientadoras y orientadores de Secundaria, sobre la *Toma de Decisión* con Gelatt y su equipo, en Washington, D.C. en 1975, en el que trabajamos los contenidos de su último trabajo: *Decisions and Outcomes, Cuaderno del alumno o alumna*, y la *Guía para el o la animadora del programa*.

Lo «novedoso» de este enfoque en aquel momento en EE.UU. y lo que le hace tan de actualidad hoy día en este país es, desde mi punto de vista, su *creencia en la influencia que tienen los valores en las decisiones importantes que tomamos* (aspecto al que apenas hacen referencia las publicaciones de aquí cuando nombran a Gelatt).

Para H.B. Gelatt y su equipo los tres requisitos indispensables para una buena toma de decisión son:

1. El reconocimiento de lo que es importante para la persona y para lo que quiere conseguir en la vida, es decir, sus valores.
2. La búsqueda de información suficiente, adecuada y relevante.
3. Las estrategias para hacer uso de lo que sabemos para obtener lo que queremos.

Para Gelatt, «el proceso de la toma de decisión consiste en hacer uso de lo que una sabe para obtener aquello que una quiere».

El gráfico que adjunto en su original inglés en el Anexo I incluye los seis pasos del proceso que él propone:

1. Identificación y definición de la decisión a tomar.
2. Conocimiento de aquello que es importante para la persona y para lo que ésta quiere conseguir.
3. Revisión de la información que una tiene y búsqueda de nueva información.
4. Valoración de los riesgos que supone la elección de cada alternativa.
5. Desarrollo de un plan para conseguir lo que se quiere.
6. Punto crítico de la decisión.

Fases del proceso

1. Fase inicial o punto de partida

Esta primera fase trata de hacernos más conscientes de las decisiones que tomamos cada día, cómo las tomamos, cómo

nos afectan; la importancia relativa de las decisiones; la distinción entre «decisión» y «resultado» (se puede hacer una buena decisión y obtener un mal resultado). Se reflexiona sobre aquellos elementos que favorecen la buena decisión, sobre aquellos que la limitan. Así, desde el punto de vista de Gelatt, *favorecen* la buena decisión:

- El conocimiento de uno mismo, sus valores, capacidades, preferencias.
- La capacidad de identificar y formular objetivos.
- La habilidad para recoger información adecuada.
- El conocimiento del ambiente, del mundo que nos rodea, de las posibilidades y limitaciones.
- La habilidad para predecir resultados.
- El conocimiento de ciertas técnicas y/o procesos de toma de decisión.

Entre los elementos que *limitan* las decisiones se mencionan:

- Lo que la persona es capaz de hacer (no puede conducir un coche la persona que no sabe conducir).
- Lo que la persona quiere hacer (si una necesita un coche para desplazarse un sitio y no tiene, puede pedirle a una amiga, puede alquilar, puede coger un taxi o puede hasta comprarse el coche...).
- Las alternativas que ofrece el ambiente (si yo deseo ir a cenar a un restaurante italiano en mi ciudad y no hay más que uno, no puedo elegir a cual ir).

La última parte de ésta fase trabaja la idea de la importancia relativa de las decisiones que tomamos. Los autores clasifican en una escala de 0 a 5 las decisiones que tomamos la mayoría y lo hacen siguiendo éstas categorías:

0. Decisiones hechas por otros. No las consideramos bajo nuestro control
1. Decisión automática o de rutina. No nos paramos a pensar en ello.
2. Lo pensamos, a veces, antes de decidir.
3. Lo pensamos, pero no lo estudiamos o investigamos.

4. Lo estudiamos un poco; preguntamos a otros antes de decidir.
5. Pensamos y estudiamos mucho; consultamos con otros antes de decidir.

Todos estos aspectos se trabajan mediante unas actividades que pueden realizarse tanto a nivel individual como en grupo. Sobra decir que el clima del grupo y la *participación* del *leader* como facilitador de estos procesos son condición indispensable para lograr los objetivos previstos.

II. *La persona que decide*

Esta segunda fase, al centrarse en la persona que decide —aunque Gelatt no tratara intencionadamente el enfoque no-discriminatorio— se presta especialmente para trabajarlo desde un enfoque coeducativo.

Los aspectos que más se trabajan en esta fase podríamos resumirlos en: los valores individuales, los valores de los demás, la capacidad de establecer objetivos en la vida —dónde estamos... a dónde queremos ir...—.

Se inicia con un pasaje de *Alicia en el País de las Maravillas*, en el que Alicia se encuentra con el gato Cheshire en un cruce de caminos y entablan el siguiente diálogo.:

«¿Me dirías, por favor, por qué camino debo de ir?».

—le pregunta Alicia—

«Eso depende mucho de a dónde quieras llegar».

—le responde el gato—

«No me importa demasiado a dónde».

—contesta Alicia—

«Entonces, da igual que cojas cualquier camino».

—le dice el gato—.

(Si no te importa a dónde vas, entonces no importa la elección que hagas). Sin embargo, si te importa a dónde vas y si sabes dónde está, entonces no sólo hace una diferencia qué camino elijas, sino que te resulta más fácil decidir.

«Decidir qué camino escoger requiere que una sepa primero a dónde quiere ir».

Esta cita de *Alicia* se da para provocar la discusión... ¿A dónde quieren ir?, ¿lo saben?, ¿les importa? Como chicas y chicos que son, ¿qué limitaciones tienen?, ¿quién se las ha impuesto?, ¿ellas y ellos?, ¿sus familias?, ¿la sociedad?, ¿qué tipo de estereotipos tienen en relación a estudios superiores, tipos de carreras, sueldos, cargos...?

Esta introducción trata de provocar en los y las estudiantes que comenten si creen tener libertad para decidir, que afloren las contradicciones que viven... La mayoría de los estudiantes disfrutan con esta unidad porque le permite hablar de ellas y ellos y les ayuda a conocerse mejor.

Diversas actividades llevan al estudiante a considerar que la persona es única por lo que valora y por lo que sus decisiones revelan de sus valores. Las personas elegimos de entre una variedad de alternativas en base a lo que queremos o valoramos.

Lo que la persona valora afecta a:

- La «bondad» o «maldad» de posibles alternativas.
- Los objetivos que persigue.
- Qué acción tomará.
- El riesgo o los riesgos que está dispuesta a asumir.
- La información necesaria para tomar la decisión.
- Cómo evaluamos la información recogida.
- Las estrategias para actuar.
- El juicio o valoración que hacemos sobre los resultados.

En este programa, los autores subrayan que los valores se determinan en base a lo que la persona estima, quiere y aprecia, y que es en el comportamiento de una persona donde mejor se manifiestan esos valores.

Dado que es bastante frecuente encontrarse con gente que desconoce lo que valora o la jerarquía de sus valores, uno de los objetivos a enseñar en éste proceso es que las alumnas y alumnos *identifiquen y definan cuáles son sus valores* para que los tengan en cuenta al tomar sus decisiones y puedan estar más satisfechos con los resultados.

Hay actividades en esta unidad donde se les anima a los y las estudiantes a que se entrenen en tomar decisiones individuales o a posicionarse a nivel personal ante determinados hechos. En otras actividades se les solicita que busquen el consenso (se discute cómo las decisiones individuales no siempre están de acuerdo con las del grupo; como hay situaciones en las que es deseable llegar al consenso, pero no siempre). La actividad *El día de Miriam* trabaja algunos de estos aspectos y resulta realmente atractiva a los estudiantes.

Esta fase trabaja finalmente *la capacidad para establecer objetivos*. Cuando uno está aprendiendo a decidir, una cosa resulta obvia y es que, si una quiere que la decisión que tome le acarree las consecuencias deseadas, una tiene que tener muy claro qué es lo que quiere. El buen resultado es en éste caso nuestro objetivo.

Sintetizando lo dicho hasta ahora en relación a la persona que decide, podríamos afirmar que lo que una valora le lleva a formular sus objetivos y que estos objetivos requieren decisiones y acciones concretas. Así, ante la elección de estudios y/o profesión, es muy importante que la persona pueda expresar lo que es importante para él o ella en términos de objetivos a largo y corto plazo. Una serie de actividades le inducen a reflexionar y responder a cuestiones tales como: ¿conoces tus objetivos académicos?, ¿sabes en qué te gustaría trabajar después?, ¿cómo, dónde, con quién...? Tus objetivos ¿entran en conflicto con frecuencia?

III. *Antes de decidir*

En esta tercera fase se trabaja el tema de la *información*, enfatizando la importancia de seleccionar la información suficiente, adecuada y relevante para la decisión que se vaya a tomar. Aprender esta destreza nos aumenta las posibilidades de elegir ya que, unas veces no elegimos algo porque desconocemos que existe como posibilidad y otras veces no elegimos porque hemos obtenido información errónea.

Se introduce la unidad con esta frase de Harold Larabe:

«El ojo ve en las cosas aquello que va buscando y busca aquello que ya tiene en su mente».

Tomamos nuestras decisiones en base a lo que sabemos y queremos. La información que obtiene una persona determina en gran medida lo que sabe. En la unidad anterior se indicaba que la gente toma decisiones diferentes porque tiene valores distintos; pero también deciden diferente porque poseen información distinta y porque varía su modo de recogerla.

La mayoría de la gente no hemos recibido una formación de cómo recoger y hacer uso efectivo de la información. Pero estas habilidades se pueden aprender; como por lo general, no se enseñan, la mayoría incurrimos en determinados tipos de errores en el proceso de recogida de la información.

Gelatt y sus col. clasifican de ésta manera el tipo de error que normalmente cometemos:

- A. Desconocimiento de las alternativas.
No elegimos hacer algo porque desconocemos que existe como posibilidad.
- B. Desconocimiento de posibles resultados.
Elegimos hacer algo a sabiendas de que desconocemos sus consecuencias.
- C. Sobreestimamos o estimamos demasiado poco la importancia de alguna información.
- D. Recogemos información que no podemos utilizar o que nos es innecesaria.

En esta unidad se trabajan 3 habilidades de toma de decisión referidas a la información:

1. Recogida de información.
2. Evaluación de la información.
3. Aplicación y uso de la información.

Las actividades iniciales incluidas en esta fase nos dan datos sobre los errores que la gente comete a la hora de recoger

información y nos hace caer en la cuenta de como estos errores influyen en las alternativas a la hora de tomar decisiones.

Se trabaja también el papel que juegan nuestros sentimientos, emociones, experiencias pasadas, prejuicios... a la hora de recoger y seleccionar la información, así como cuando valoramos los riesgos implicados; a todo esto los autores le llaman *el impacto emocional de la información*.

La habilidad que pretende desarrollar esta sección es la de *ver con claridad y evaluar con objetividad*.

Los últimos ejercicios de esta fase tienen que ver con la capacidad de arriesgarse, o de correr riesgos, y la habilidad para predecir resultados.

IV. Estrategias de acción

Al llegar a esta última fase del proceso, esta unidad se centra en la aplicación o puesta en práctica de las habilidades que se consideran importantes para la toma de decisiones y que se han trabajado a lo largo de todo el proceso.

Después de que la persona ha reflexionado sobre sus valores y sabe lo que le es importante, analiza la información y utiliza lo que conoce, todavía le queda el problema de elegir un plan de acción. ¿Cómo lo hace?

¿Cómo decide una persona cómo decidir? Podemos decir ahora, después de todo lo expuesto, que sencillamente, considere las alternativas, predice resultados... ¿Cómo decide qué decidir? Siguiendo todo lo dicho, diremos que escoge la mejor alternativa. Y ¿cuál es la mejor alternativa?... obviamente, la mejor alternativa, según este modelo, sería la que me conduce a lo que yo quiero.

Por lo tanto, para elegir una alternativa (tomar una decisión), lo que la persona necesita es saber lo que quiere y conocer un plan de acción que le llevará a obtener eso que quiere. Pero, ¿es tan sencillo?

El programa de *Decisiones y Resultados* pretende desarrollar en las alumnas y alumnos habilidades para que elijan la me-

jor alternativa. Desgraciadamente, siendo como son estas habilidades, no son suficientes. Casi nunca tenemos la garantía de que una alternativa nos lleve siempre al resultado deseado. Así que la persona que toma la decisión querrá elegir la *estrategia* que le lleve al mejor resultado.

El término «estrategia» significa el plan que utilizamos para tomar una decisión, teniendo en cuenta los valores, los objetivos o metas que establecemos y la información y el riesgo implicado.

La necesidad de utilizar una estrategia se deriva de los riesgos que conlleva cada elección. Las personas utilizamos diferentes estrategias en diferentes decisiones porque nuestros valores varían con respecto a los riesgos que estamos dispuestos a correr y el valor o categoría que le doy al resultado. Como casi todas las elecciones llevan implícita una dosis de incertidumbre, la mayoría de las estrategias están relacionadas con los riesgos.

Tipos de estrategias

Según el nivel de riesgo implicado, podemos considerar cuatro tipos de estrategias:

1. *La estrategia del deseo*: la persona elige hacer aquello que va a llevarle a conseguir lo que quiere. Para ello tiene que tener claro su objetivo y tener algo de información sobre el resultado. No necesita conocer probabilidades.
2. *La estrategia de la seguridad*: el individuo elige sólo aquello que tiene garantía de éxito. En una carrera de caballos sería el favorito.
3. *La estrategia del escape*: la persona elige para evitar lo peor. Se llama también «minimax» porque minimiza el máximo desastre.
4. *La estrategia combinada*: es la combinación de las dos primeras. La persona elige la alternativa que tiene menor riesgo y un resultado deseable; es decir, elige un plan de acción que incluye alta probabilidad y alta deseabilidad.

Se puede hablar de otro tipo de estrategias que se conocen tales como: intuitivas, impulsivas, basadas en que otros decidan por ti, fatalistas, postponentoras..., etc.

Para aprender a utilizar las estrategias adecuadas en los diferentes momentos, esta unidad sugiere que se trabajen, además de las actividades que vienen en el *Cuaderno del Alumno*, otras que surjan de los mismos estudiantes, que hagan referencia a decisiones importantes que hayan tomado recientemente, y se les anima a que respondan al cómo y por qué han tomado esas decisiones. Si los estudiantes han utilizado estrategias no mencionadas en la unidad, se incorporan a las descritas.

En las decisiones importantes, como son las de elección de estudios y/o trabajo, la persona necesita sentir que el procedimiento que está utilizando para decidir le llevará al resultado deseado. Aunque casi siempre nos movemos en márgenes de probabilidad, éstas aumentan cuanto más sepamos de estrategias y mayor habilidad tengamos en utilizarlas.

Material de soporte

El modelo *Decisions and Outcomes*, se presenta en dos cuadernos: *El cuaderno del alumno/a* y *La guía para el «leader»*.

La guía del «leader» o animadora del proceso es una guía didáctica para las personas que van a facilitar y animar el programa en la que, previo a sugerir las actividades a realizar según los distintos objetivos, se expone de manera resumida, pero clara, el significado de los distintos conceptos que se van a trabajar.

El material está escrito para que el *leader* lo utilice de manera flexible. Su efectividad aumenta si se utiliza como marco dentro del cual se crea un programa específico para responder a las necesidades individuales e inmediatas del grupo. Tal sería el caso si utilizamos este enfoque para facilitar que las chicas no tomen decisiones cara a sus estudios en función del sexo y de la manera como se ha hecho tradicionalmente, sino que ellas

y ellos sigan las fases propuestas y consideren la variable género como una más a la hora de elegir. El *role-playing* y las simulaciones son parte muy significativas del programa, ya que permiten que las/los estudiantes tengan la posibilidad de aplicar sus habilidades en toma de decisiones a decisiones de los demás antes de aplicarlas a las suyas propias.

Cuaderno del alumno/a

Las actividades incluidas en el *Cuaderno del alumno*, que corresponden a las cuatro fases del proceso, pueden utilizarse de manera diversa como parte integrante del área de Lengua (incluida la lengua extranjera), Historia, Relaciones Humanas, Educación para la Salud, como parte del programa de Orientación, como un seminario específico de toma de decisiones o una combinación de todos. Depende del criterio del *leader* y de las posibilidades de organización del Centro.

El material es especialmente apropiado para utilizarlo en un contexto grupal, ya que la interacción que se crea favorece el autoconocimiento y enriquece la información.

Cada fase del programa tiene una breve introducción teórica en la que se indican los objetivos a trabajar en esa sección y, a continuación, se proponen una serie de actividades para que las realicen tanto a nivel individual como de grupo.

Los contenidos de este cuaderno pueden trabajarse en 9 ó 12 sesiones (1 hora semanal a lo largo de un trimestre). El tiempo necesario depende en último término del tipo de grupo con el que se está trabajando y los objetivos que haya marcado el *leader*. Conviene que la participación del alumnado en un programa como éste sea voluntaria ya que, como se habrá podido captar a lo largo de la exposición, es fuerte la inversión personal que realizan y conviene que lo conozcan antes de comprometerse a realizar el proceso.

CONCLUSIÓN

Relevancia del modelo de Gelatt y col. para una toma de decisión no discriminatoria

Espero haya quedado manifiesta la validez e idoneidad de este modelo para la finalidad de estas Jornadas sobre sensibilización y toma de conciencia de la importancia que tiene el género en la elección de estudios y/o profesión y la importancia/urgencia de enseñar a las alumnas/os procesos de toma de decisiones a fin de favorecer elecciones más libres.

He comentado al inicio que Gelatt y col. no trabajaron el modelo desde un enfoque no discriminatorio (al menos no conozco literatura al respecto); sin embargo, considero que su modelo es suficientemente amplio y admite que se trabaje desde esta perspectiva y con el objetivo que más arriba indicábamos de aumentar las opciones y posibilitar mayor número de elecciones y elecciones más libres. Las cuatro fases del proceso se prestan a trabajar aspectos concretos desde esta perspectiva. De hecho, hay un trabajo realizado y publicado bajo el título *How to decide: a guide for women (Cómo decidir una guía para mujeres)* en el que Schulz, Prince y Miller, en 1975, basándose en el modelo de Gelatt, elaboran una serie de actividades orientadas a las mujeres adultas (edad universitaria... a jubilación) y que tiene como objetivo posibilitarles el desarrollo de destrezas en toma de decisiones ante situaciones tan cambiantes con las que se enfrentan.

Pienso que algo parecido podemos y debemos realizar con las/los adolescentes. Existe bastante y muy buen material que trabaja aquellos elementos que deben estar presentes en una Orientación Profesional No Discriminatoria. Entiendo que la incorporación de un enfoque sistemático de toma de decisiones no sólo puede enriquecer los esfuerzos «solitarios», la mayor parte de las veces, por posibilitar una igualdad de oportunidades en función del género, sino que lo puede hacer mucho más efectivo. A todas y todos nosotros nos queda el reto de facilitar estos procesos a quienes ahora pueden ser sus beneficiarios: a las alumnas y alumnos con las que trabajamos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE SÁEZ DE AGUILAR, A., «Chicos y Chicas Imaginan el Futuro», *Cuadernos de Pedagogía*, 257 (abril 1997) 85-89.
- ÁLVAREZ, M. Y OTROS, *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*, Editorial Grao, 1991
- ÁLVAREZ ROJO, V., *¡Tengo que decidirme!* Programa de Orientación para la Elección de Estudios y Profesiones al finalizar la Enseñanza Secundaria, Cuaderno del Tutor y Cuaderno del Alumno, Ediciones Alfar, Sevilla, 1991.
- BABARRO, C. Y EQUIPO DE ORIENTADORAS DE LOS C.O.P.S DE GUIPÚZCOA, *Guía para la toma de decisiones en marco escolar* (en formato de carpeta atractiva, incluye un marco teórico para la toma de decisiones, el de Gelatt que aquí presentamos, y actividades para que se trabajen con el alumnado de E.G.B. y EE.MM.), Servicio de Publicaciones del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1990.
- DELGADO SÁNCHEZ, José Antonio, *Toma la iniciativa*, Libro del Alumno (¿Alumna?) y Libro del Tutor (¿Tutora?), Universidad de Granada, 1995.
- ESPÍN LÓPEZ, Julia, *Estereotipos y sesgos sexistas en la orientación y toma de decisiones*, ponencia presentada en la jornadas organizadas por Emakunde, Vitoria, septiembre 1997.
- GELATT, H.B., «Decision making: a conceptual frame of reference for counseling», *Journal of Counseling Psychology*, 9 (1992) 240-245.
- GELATT, H.B.-VARENHORST-CAREY, *Decisions and outcomes*, College Entrance Examination Board, New York, 1973. Leader's Guide and student book.
- HAZZLER, R.-ROBERT, G., *Decision making in vocational theory: evolution and implications*, Personnel and Guidance Journal, marzo 1984.
- INVESTING IN OUR CHILDREN, *A Comprehensive Career Guidance and Counseling Model*, District of Columbia Public School System, 1991-92.
- ORIENTACIÓN ACADÉMICO-VOCACIONAL PARA UNA TOMA DE DECISIÓN NO DISCRIMINATORIA (recopilación de ponencias impartidas en las jornadas Emakunde, Gobierno Vasco, octubre 1993).

- PÉREZ PRESA, Eduardo y OTROS, *¡Me decido!*, Programa para la Orientación Vocacional en el Bachillerato LOGSE. Cuaderno del Tutor y Cuaderno del Alumno (¿tutora?, ¿alumna?), Editorial Donostiarra, San Sebastián, 1997.
- RIVAS MARTÍNEZ, F., *La elección de estudios universitarios, Un sistema de asesoramiento universitario basado indicadores vocacionales eficaces*, Consejo de Universidades, Secretaría General, 1990.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L., *El mundo del trabajo y las funciones del orientador, Fundamentos y Propuestas Formativas*, Editorial Barçanova, Barcelona, 1992.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y OTROS, *Programa para enseñar a tomar decisiones en la ESO*, Guía didáctica para el Tutor y Cuaderno del Alumnado, Editorial Laertes, 1994. (Se ha hecho una revisión desde la perspectiva de género que queda recogida en la publicación de ESPÍN, J., RODRÍGUEZ MORENO y OTROS, *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no-sexista*, Laertes, Barcelona, 1996).
- SALAS, B. y COLABORADORAS, *Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro*, Guía, tomo 1, Emakunde, Gobierno Vasco, 1997.
- *Instrumentos para la elaboración del proyecto educativo y curricular de centro*, Guía, tomo II, Emakunde, Gobierno Vasco, 1997.
- SÁNCHEZ BARRANQUERO, A.-FUERTES RAMOS, C., *Aprendo a decidir*, Programa de Orientación e Información para la Toma de Decisiones al término de la Escolaridad Obligatoria: «Una propuesta para la Acción Tutorial», Amarú Ediciones, 1992.
- SCHOLZ, Prince Miller, *How to decide: a guide for women*, College Entrance Examination Board, New York, 1975.

ANEXO I

Representación gráfica del proceso de la toma de decisiones según Gelatt y col.



Decisions and Outcomes (traducido del original), Cuaderno del alumno, p. 7.

ANEXO II

Ejemplificación de actividades a trabajar en las tres primeras fases del proceso

FASE I. PUNTO DE PARTIDA

1. Importancia relativa de las decisiones

Todos y todas tomamos decisiones cada día. Algunas decisiones son mas importantes que otras. Algunas, por su importancia y trascendencia, requieren reflexión y estudio; otras, sin embargo, las realizamos casi de modo automático.

Según cómo se realicen, podemos clasificar las decisiones en las siguientes categorías:

0. Decisiones tomadas por otros/as: no están bajo nuestro control.
1. Decisiones rutinarias, casi automáticas: no nos paramos a pensar en ellas.
2. Decisiones que pensamos un poco antes de tomarlas.
3. Decisiones que nos paramos a pensar, pero sin reflexionar.
4. Decisiones que estudiamos, lo pensamos un poco, preguntamos a otras personas antes de decidir
5. Decisiones que estudiamos y pensamos mucho, preguntamos e indagamos antes de decidir.

Lluvia de ideas

Vamos a realizar el juego llamado «lluvia de ideas». Un alumno/a trazará 6 columnas en la pizarra, numerándolas del 0 al 5. Cada una corresponderá a una de las categorías de decisiones. Empezando por la primera (0. Decisiones tomadas por otras/os), cada cual irá diciendo las decisiones tipo 0 que se le ocurran en el momento. Excepto en las primeras (0), en todas las demás citaremos decisiones que tomamos nosotros/as mismos/as. Al terminar,

haremos un pequeño análisis sobre las decisiones que tomamos, la importancia que tienen y la forma como las tomamos.

Decisiones típicas

En el siguiente ejercicio, encontrarás un listado de 15 decisiones con las que se enfrenta cualquier persona. Lee la lista entera e indica en la columna de la derecha la categoría —0, 1, 2, 3, 4, 5— acorde con tu modo habitual de tomar esas decisiones. Si alguna de las decisiones enunciadas no es aplicable a tu caso, la dejas en blanco.

Decisiones típicas	Categoría
1. Levantarse por la mañana.	
2. Qué y dónde comer.	
3. Decir la verdad.	
4. Criticar a un amigo o amiga a sus espaldas.	
5. Entrar a un bar y tomar algo.	
6. Trabajar en vacaciones.	
7. Fumar.	
8. Qué libros leer.	
9. Cruzar la calle con el semáforo en rojo.	
10. Ducharse a diario.	
11. Practicar un deporte.	
12. Ir a la escuela a diario.	
13. Creer en Dios.	
14. Dónde dejar la basura.	
15. Qué película ver.	

Ahora, piensa en la semana pasada o el mes pasado. Indica algunas decisiones que has tomado. Procura indicar decisiones relacionadas con alguno de estos campos:

- Decisiones personales y sociales.
- Decisiones relacionadas con la salud y seguridad.
- Decisiones relacionadas con estudios y/o trabajo.
- Decisiones de tipo ético o moral.
- Decisiones típicas de cada día.

Utilizando la siguiente escala (la misma que para el ejercicio anterior), escribe la categoría adecuada a cada decisión de tu lista:

0. No está bajo mi control.
1. Automática.
2. Lo pensé un poco.
3. Lo pensé un poco, pero no reflexioné mucho.
4. Lo estudié un poco.
5. Lo estudié mucho.

Decisiones que he tomado últimamente	Categoría
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

¿Qué conclusiones sacas sobre las decisiones que tomas, la importancia que tienen y lo mucho o poco que reflexionas sobre ellas?

2. Las consecuencias de las decisiones

Relato

Miriam se levantó de la cama sabiendo que no iba a llegar a tiempo a su primera clase. La noche anterior había estado de jerga con sus amigos y amigas, en contra de la voluntad de su madre y su padre; pero manteniendo el «pacto de confianza» que éstos habían hecho con ella, ahora le estaba permitido tomar sus propias decisiones.

Miriam tenía 17 años, estaba terminando BUP y sentía que nadie como ella sabía manejar su vida y sus planes. Se puso rápidamente los vaqueros y la camisa de algodón, mientras gritaba a su padre, que estaba en la cocina, que no le iba a dar tiempo a tomarse el desayuno.

Llegó justo a la clase de inglés y hundiéndose en la silla miró sonriendo a su amigo Unai. Entonces escuchó cómo el profe decía que dedicarían la hora a repasar para el examen de inglés que iban a tener al día siguiente, sobre la novela que habían leído. Cuando oyó la palabra «examen», el corazón le empezó a latir rápidamente. A la hora siguiente tenía examen de química, para el cual tampoco había estudiado. Sabía que tenía que prestar atención al repaso de inglés, puesto que no había terminado de leerse la novela, pero tenía que decidir qué hacer con la química. Una alternativa era pedirle a su amigo Unai que le hiciera un resumen de la novela esa noche.

Barajó también otras alternativas. Faltar a la clase de química y pedir una nota que justificara su ausencia o hablar con su profesora y pedirle que le pospusiera el examen de química –cosa que veía poco probable, puesto que no había entregado los trabajos de química con regularidad y tenía algunos pendientes de entregar– o presentarse al examen y ver de qué era capaz o ir a hablar con su tutor de sus planes para el curso siguiente y así obtendría una justificación por su ausencia de la clase de química.

Cuando salió de la clase de inglés con su amigo Unai, quedaron en verse a la hora de comer y le pidió si podrían estudiar juntos esa tarde; él le sonrió y aceptó repasar el inglés con ella. Siempre se podía contar con Unai.

Durante su entrevista con el tutor, salió a relucir la nota de química; la profesora de química le había comentado al tutor las dificultades que estaba teniendo para aprobarle aquella evaluación y su impresión desfavorable en general; el rostro del tutor y su actitud cambiaron cuando Miriam comentó que a esa misma hora tenía el examen de química.

Al mediodía, se encontró con Unai y éste le recordó que tenían que ir al salón de actos para una reunión informativa sobre becas y otras ayudas; tenían que entregar las solicitudes ese día, puesto que ya les habían advertido que toda solicitud entregada posteriormente a esa fecha sería considerada en último lugar.

Miriam ni tan siquiera lo había tratado en casa, puesto que no se había enterado de la fecha tope para la entrega de las mismas. Asistió a la reunión y vio cómo la mayoría de sus compañeros y compañeras entregaban sus solicitudes; sus oportunidades de ir a la Universidad parecían cada vez más precarias: estaba pendiente el tema de química, la solicitud de beca, el examen de inglés...; empezó a sentirse miserable.



Por fin terminó la jornada. En el camino al entrenamiento de baloncesto, se paró a hablar con unas amigas. Esto le hizo retrasarse de manera que, cuando entró en el vestuario, sólo quedaba Maite, la cual, al verla, metió rápidamente algo en el bolsillo y salió sin apenas decir adiós. Miriam se cambió rápidamente y se incorporó al entrenamiento.

Cuando todo el equipo volvió al vestuario, la entrenadora les convocó para informarles de que Jone le acababa de notificar que le había desaparecido la cartera; contenía bastante dinero, ya que su madre le había dado esa mañana para pagar algunas cuentas pendientes; Jone estaba pálida. La entrenadora preguntó si alguna sabía algo acerca de aquello mientras miraba a cada una; cuando miró a Miriam pareció detener su mirada –sabía que ella había sido la última en salir del vestuario–; Miriam consiguió mirarle a los ojos. Nadie dijo nada y al cabo de un rato todas se despidieron.

Miriam fue hacia su casa pensativa, dilucidando qué hacer. Sabía que la entrenadora la tenía por sospechosa. ¿Debería decirle lo que vio hacer a Maite cuando entró en el vestuario? ¿Le creería el entrenador? Sabía que no podían demostrar que ella había cogido la cartera, puesto que no lo había hecho; pero ¿seguiría la entrenadora pensando que había sido ella? Miriam le tenía mucho respeto a la entrenadora, pero ¿y delatar a Maite? Bueno, pensó que lo trataría con su padre esa noche y decidiría qué hacer al día siguiente.

Llegó a casa bastante deprimida y se alegró de ver que su padre ya estaba en casa –normalmente salía más tarde del trabajo– y que estaba muy sonriente. Cuando éste le dijo que había conseguido dos entradas para el campeonato de baloncesto para esa noche, la cara de Miriam se iluminó por un instante pero entristeció enseguida. ¿Qué iba a hacer con Unai y el repaso para el examen de inglés? Por otra parte, era gran aficionada al baloncesto y rara vez había ido con su padre a un campeonato.

Cuando el padre vio esa expresión en la cara de Miriam, le pidió una explicación; casi sin energía, le explicó que tenía una cita difícil de romper con Unai. Un poco desilusionado, el padre

respondió: «Bien, eres tú la que tienes que tomar tus decisiones; sé que puedo darle el ticket a otra persona si tú decides no ir». Oído esto, Miriam, despacio, se acercó al teléfono para llamar a Unai.

Actividad

Según el relato que acabas de leer, Miriam tomó varias decisiones ese día. También tuvo que afrontar varias situaciones, consecuencia de decisiones que había tomado o pospuesto en días anteriores. A continuación, indicarnos algunas de las decisiones que tomó o afrontó ese día:

1. Levantarse demasiado tarde para llegar a tiempo al Instituto.
2. No desayunar.
3. No quedarse al repaso para el examen de inglés.
4. Faltar a la clase de química para hablar con el tutor.
5. Quedar con Unai para estudiar inglés.
6. Ir a la reunión sobre becas y otras ayudas.
7. Qué hacer acerca de la solicitud que no había entregado a tiempo.
8. Detenerse a hablar con las amigas de camino al entrenamiento.
9. No comentar nada a la entrenadora respecto de Maite, cuando preguntó acerca de la cartera de Jone.
10. Qué hacer para aclarar la sospecha del entrenador.
11. Delatar o no a Maite.
12. Comentarle o no a su padre sobre el examen de inglés.
13. Ir al partido de baloncesto con su padre.

Decisiones que había tomado previamente y tuvieron su incidencia ese día:

14. No haberse leído la novela de inglés.
15. No haber discutido el tema de becas en casa.

16. No estar al día en química ni haber estudiado para el examen.

17. Haber ido de juerga con los amigos la noche anterior.

Del listado de las 17 decisiones enunciadas, elige las 5 decisiones que tú consideras más importantes para Miriam ese día. Escríbelas en orden de importancia e indica por qué consideras que era una decisión importante.

Decisiones	Razones

3. Decisiones, decisiones, decisiones...

1. Enumera 3 situaciones en las que has tenido que tomar una decisión hoy.
2. Describe la decisión que has tomado.
3. Da las razones de tu elección.
4. Indica si crees que has tomado una buena decisión. Explica el porqué.

Situación A	Situación B	Situación C
Decisión tomada	Decisión tomada	Decisión tomada
Razón	Razón	Razón
Valoración	Valoración	Valoración

4. El decidir (o agente de la decisión)

La siguiente actividad puede ayudarte a descubrir algo sobre ti mismo/a, o acerca de las decisiones que son importantes para ti.

A. Imagínate que en la ciudad donde tu vives, hay un número limitado de expertos en «toma de decisiones». Tu sólo puedes asignarle 3 decisiones a lo largo de vida a esa gente. ¿Qué 3 decisiones *le asignarías*?

1. _____
2. _____
3. _____

B. Imagínate que tu ciudad te exige que acudas al agente para todas las decisiones excepto tres. ¿Qué tres decisiones *no le consultarías*?

1. _____
2. _____
3. _____

C. Para cada decisión en el apartado A, ¿qué instrucciones le darías a tu agente? ¿Por qué?

1. _____
2. _____
3. _____

FASE II. LA PERSONA QUE DECIDE

1. ¿Qué harías si...?

Pensar qué harías en cada una de estas situaciones puede ayudarte a descubrir qué es lo que quieres y qué es lo que valoras.

1. ¿Qué harías si fueras el/la presidente del País Vasco? (puedes elegir otro país, estado..., etc.).

2. ¿Si recibieras 100.000.000 de pesetas?

3. ¿Si pudieras hacer lo que quisieras durante un año?

3. ¿Qué valora otra gente?

A continuación, indicaremos una serie de cosas que la gente considera importantes:

Estudios	Independencia
Salud	Placer
Seguridad	Amistad
Trabajo	Poder
Servicio	Reconocimiento

Añade a las anteriores aquellas que tu consideras importantes:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Indica a continuación las 3 cosas que consideras más importantes para:

1. Un profesor/a en tu Centro _____

2. Tu padre _____

3. Tu madre _____

4. Un mujer de negocios _____

5. Un político/a _____

4. Autoevaluación

En las líneas siguientes, indica aquellos valores que son más importantes para ti. Procura escribirlos en orden de importancia de más a menos.

Intenta escribir 5 objetivos claros que te gustaría lograr durante los próximos 12 meses.

¿Podrías indicar algunos de tus objetivos a 5 años vista?

Tus objetivos, reflejan los valores que has escrito? ¿De qué manera? _____

¿Te gustaría añadir a la lista algún otro valor y/o objetivo?

5. ¿Cuál es tu objetivo profesional?

La persona habilidosa en «toma de decisiones» aprenderá a planificarse para su carrera, una vez que haya reconocido cuáles son sus valores y sus objetivos.

Imagínate que tienes que decidirte por una carrera ahora mismo. Primero, indica tres cosas que tu valoras. De éstas deduce uno o más objetivos a largo plazo. A continuación, establece algún objetivo a corto plazo que te ayude a conseguir tu objetivo a largo plazo:

Lo que valoro:

Objetivo a largo plazo:

Objetivo a corto plazo: _____

Otros objetivos que debas considerar _____

¿Qué cambios puedes anticipar? ¿Por qué? _____

FASE III. ANTES DE DECIDIR

1. La recogida de información

¿Podrías pensar algún ejemplo de cada uno de los 4 tipos de errores que comete la gente cuando está en proceso de informarse antes de tomar una decisión? ¿Has cometido alguno de estos errores tu mismo? ¿Tus amigos/as? ¿Padres? ¿Profesores/as? ¿Tus líderes políticos? Añade algún ejemplo a lo que te indicamos abajo.

Tipo A: Desconoce alternativas (no elige algo porque ignora que existe como una posibilidad)

1. Un alumno/a no solicita una beca porque no sabía que existía.
2. Una mujer paga 120.000 ptas. por un aparato de TV porque desconoce que en otro comercio el mismo aparato está a 95.000 ptas.

3. _____

4. _____

Tipo B: Desconoce posibles resultados.

1. Un alumno/a se inicia en la droga, ignorando posibles consecuencias.
2. Un matrimonio de avanzada edad cambia de domicilio a otra ciudad sin tener en cuenta la posible soledad.

3. _____

4. _____

Tipo C: No le da el debido valor a la información.

1. Un estudiante pierde una reunión importante porque había oído rumores de que la habían cancelado.

2. Para averiguar los estudios a realizar en la universidad, lee el catálogo del 89-90.

3. _____

4. _____

Tipo D: Recoge información no relevante.

1. Un alumno solicita un test de inteligencia para decidir qué instrumento musical va a tocar.

2. _____

3. _____

2. Fuentes de información

Piensa en alguien cercano/a a ti que tiene que tomar una decisión en breve. Escribe la decisión que tiene que hacer e indica qué fuentes de información serían las más adecuadas para esa decisión, y por qué.

DECISIÓN:

Aspectos a considerar:

Gente a quien consultar:

Artículos/libros a consultar:

Qué hacer:

UNA METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN
COMO PROCESO DE DESARROLLO
PERSONAL, PROFESIONAL Y SOCIAL:
HACIA UNA ORIENTACIÓN DESDE
LA DIFERENCIA SEXUAL

SOLEDAD ROMERO RODRIGUEZ

El objetivo de esta ponencia es presentar una metodología para el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención orientadora considerando ésta como un proceso educativo cuya finalidad debe ser la de desarrollar en la persona conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan desenvolverse de forma autónoma y consciente dentro de la incertidumbre que conlleva el estado de constante transformación que sufre el entorno social, laboral y personal. Asimismo, el modelo de intervención que presentamos se plantea como finalidad que la persona, como tal, sea autora y protagonista de su propio proyecto profesional y de vida. Analizaremos cómo el planteamiento de estos dos tipos de finalidades hacen del modelo que presentamos una propuesta válida de intervención para facilitar el desarrollo de una intervención orientadora educativo-profesional alejada de estereotipos sexistas y promotora del principio de igualdad de oportunidades.

Nos detendremos, en primer lugar, en el análisis rápido de los cambios más importantes que se están dando en el entorno sociolaboral, tomando como eje principal en nuestra exposición las consecuencias que tienen dichas transformaciones sobre el propio proceso de orientación profesional, haciendo especial hincapié en las que se refieren al problema de la toma de decisiones y la inserción sociolaboral de la mujer.

En segundo lugar, expondremos las características, postulados y principios de intervención propugnados por el modelo

de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A.D.V.P.) que nos hacen considerar la aportación que puede hacer dicho modelo a la configuración de una metodología de orientación centrada en el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva no discriminatoria. Asimismo, analizaremos las características y condiciones que, en función de nuestras últimas investigaciones, hemos encontrado que deben darse en un programa de intervención orientadora que tome como fundamento este modelo para que dicho programa tenga unas mínimas garantías de éxito.

Por último, y a modo de conclusión, realizaremos una valoración crítica del modelo A.D.V.P., tomando como referencia los últimos trabajos propios y de otros equipos de investigación y presentaremos una propuesta de superación y mejora del mismo, desde la perspectiva de la función de intervención social de la orientación.

1. BREVE ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LA MUJER

Una idea bastante extendida y mostrada por las estadísticas que vienen a reflejar la estructura de la población activa a nivel europeo es la aceleración que se ha producido en el acceso de la mujer al empleo, siendo considerada esta incorporación como uno de los factores que más han incidido en el vertiginoso crecimiento de la población activa. Esta perspectiva cuantitativa de la realidad podría llevarnos a pensar en un principio que la igualdad de oportunidades es algo que se va consiguiendo; sin embargo, desde una perspectiva cualitativa y desde el análisis pormenorizado de los datos de la población activa podemos concluir que aún queda mucho camino por recorrer y en él la orientación profesional debe tener un papel importante.

El primer aspecto que quisiéramos señalar en relación a la discriminación aún existente hace referencia a que, a pesar de la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, la tasa

de desempleo femenino es superior a la masculina. Este dato, sin embargo, unido a los que se refieren a la incorporación de la mujer al trabajo, vienen a demostrar como señala Arbe (1997), el deseo de ésta de incorporarse al mundo del trabajo, aun a pesar de las dificultades existentes para ello, lo cual es un importante paso en el proceso de igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, habría que hacer referencia al aspecto cualitativo de los empleos desempeñados por las mujeres, tanto a nivel horizontal (áreas ocupacionales), como vertical (nivel jerárquico). Desde ambas perspectivas, y como señalan trabajos como los de Arbe (1997), Carrasco (1995) o Espín et al. (1996), se puede afirmar que existe discriminación de la mujer. Desde el punto de vista horizontal debemos señalar que el empleo de las mujeres se concentra en un grupo muy reducido de áreas ocupacionales, cuya principal característica es que está más de acuerdo con las «capacidades naturales» entendidas como femeninas (Carrasco, 1995). Estas áreas están minusvaloradas precisamente por su feminización.

Desde la perspectiva vertical también se encuentra una fuerte discriminación. A modo de ejemplo, citaremos un dato ofrecido por el Consejo Económico y Social (CES) en 1994: en los últimos diez años se ha mantenido una proporción de una mujer de cada diez hombres entre los funcionarios públicos superiores y directivos de empresas.

Otra de las características del empleo femenino es su precariedad, tanto a nivel salarial como en cuanto a los tipos de contratación. El mismo informe del CES, al que hemos hecho referencia con anterioridad, indica que en el año 1994 el salario femenino era el 73,5% del masculino. Por lo que respecta al tipo de contratación femenina debemos señalar que existe una preponderancia de la de tiempo parcial, aspecto que no debemos considerar como de elección libre por parte de la mujer, sino que, en primer lugar, es una consecuencia de que «es la responsabilidad prioritaria en la reproducción asignada a las mujeres la que modela los términos y condiciones» de su integración al mercado laboral (Carrasco, 1995, 103). En ello tiene

una especial incidencia el hecho de que, mientras la mujer se ha ido incorporando al mercado de trabajo, el hombre no lo ha ido haciendo paralelamente a las tareas domésticas, por lo que aquélla sigue siendo la principal –y casi exclusiva– responsable de la función reproductora en la sociedad. En segundo lugar, y como señala Arbe (1997), el trabajo a tiempo parcial y el temporal es una situación con la que la mujer se encuentra –no la elige– y acepta ya que es la opción que mayoritariamente le ofrece el mercado laboral como forma de autorregulación de la mano de obra.

La frase con la que Fernández Enguita (1990) concluye los resultados relativos a las mujeres en una investigación sobre la inserción sociolaboral puede resumir lo que hemos venido comentando y, en definitiva, los resultados de la mayor parte de las investigaciones que se ocupan del análisis de la incorporación de la mujer al trabajo:

«Cuando son activas, las mujeres tienen además posibilidades sensiblemente mayores de estar desempleadas que los hombres, como lo muestran las diferencias en las tasas de paro (...), así como de trabajar frecuentemente “fuera de la norma”. Por último, cuando están ocupadas tienden a concentrarse en ciertas actividades, peor retribuidas y/o menos prestigiosas, con menos oportunidades de carrera, etc., y culturalmente asociadas a sus funciones en el hogar» (Fernández Enguita, 1990, 27).

Frente a esto, las mujeres presentan, en general, mejores resultados académicos que los hombres lo que Piussi (Meridiana, 1997; 1997) explica desde la perspectiva de la diferencia sexual, como una consecuencia no «de que se adapten mejor a las reglas, sino porque aman la palabra, la cultura, el saber más que los chicos» (Meridiana, 1997, 55). Quizás, como señala esta investigadora italiana, es precisamente desde el reconocimiento de lo positivo que aportan estas diferencias desde las que se puede transformar el entorno sociolaboral y educacional que sigue segregando a la mujer. Desde aquí queremos desarrollar nuestro discurso.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN NO DISCRIMINATORIA

La primera premisa de la que debemos partir es la necesidad de que la orientación profesional sea planteada con una finalidad transformadora, en el sentido que plantea Kann (1988). En el cuadro 1 recogemos lo que esta autora entiende por las finalidades «transformadora» y «domesticadora» de la orientación.

Cuadro 1
Conceptos «transformar» y «domesticar»

Transformar	Domesticar
<i>«Liberar al individuo de las opciones profesionales tradicionales, no sólo por lo que respecta al sexo, sino también a la raza, la clase social, etc.» (510)</i>	<i>«Hacer creer a los estudiantes/clientes que la mejor opción es conformarse, o por lo menos, se trata de no alentarlos a separarse de la tradición» (510)</i>

Adaptación de U. KANN, 1988

Esta finalidad transformadora sólo es posible de contemplar si la orientación es desarrollada como un proceso educativo y no como un conjunto de actividades puntuales, basadas en un modelo de diagnóstico-pronóstico, como se ha venido haciendo hasta hace poco –y aún en algunos casos sigue siendo práctica habitual–. En el cuadro 2 hemos recogido el análisis diferencial realizado por Boursier entre ambos enfoques de la orientación.

Cuadro 2
 Contraste entre la concepción de diagnóstico-pronóstico
 y la concepción educativa de la orientación

Concepción Diagnóstico-Pronóstico	Concepción Educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Puntual. - Emparejamiento entre los perfiles individuales y los del empleo, que se suponen estables. - El interés profesional es innato. - El sujeto se revela a través de los tests. - Lo importante es «qué elegir». - El diagnóstico se realiza sobre la base del modelo médico: la prescripción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continua (una serie de elecciones a lo largo del ciclo vital). - Una relación entre los individuos que se encuentran en un constante devenir y los entornos profesionales evolutivos. - El interés profesional se crea. - El sujeto se construye la imagen de sí mismo. - Lo importante es «cómo elegir». - La elección se elabora favoreciendo las relaciones persona-entorno.

BOURSIER, 1988.

Como se puede observar, el modelo diagnóstico-pronóstico mantiene el status quo (estereotipos, tradiciones...), mientras que el modelo educativo implica, en relación a la perspectiva de género, lo siguiente:

- a) Al entender la orientación desde la *perspectiva del desarrollo de la carrera...* –conjunto de roles que la persona puede desempeñar a lo largo del ciclo vital, tanto en el ámbito profesional como en el personal y social– puede facilitar la consecución de uno de los objetivos que Espín y cols. (1996) proponen como esenciales en la orien-

tación profesional para la igualdad de oportunidades como es que «la orientación profesional se centre no sólo en los puestos de trabajo, sino también en las pautas de vida y los roles de vida, incluyendo el aumento en la preparación para la independencia económica de las mujeres y en la preparación de los hombres para desempeñar papeles familiares» (p. 65). Por otra parte, esta concepción de la orientación permite responder a otro de los objetivos referidos por estas autoras, como es el de ayudar a los sujetos de la intervención a comprender la *relación existente entre los valores profesionales y los vitales*, lo que puede ayudar a negociar la forma de desarrollar éstos, incrementando la calidad de vida a través de la relación dialéctica entre estos diferentes roles.

Esta concepción de la orientación como un proceso continuo conlleva, por otra parte, actuaciones que responden a los *principios de desarrollo y prevención*, superando así a un modelo de intervención basado en las situaciones de emergencia (final de una etapa educativa) en las que ya es demasiado tarde para poder paliar o superar los elementos que provocan la desigualdad.

- b) La *relación dialéctica* que se debe establecer entre la persona orientada y la persona que orienta, ambas sometidas a sus respectivos procesos evolutivos profesionales y vitales, presupone el *desarrollo de respuestas innovadoras* ante las nuevas situaciones a afrontar que, como señala Arbe (1997), pueden beneficiar no sólo a la orientación de la mujer sino de todo tipo de destinatarios.
- c) En tercer lugar, al entender que el *interés profesional se crea*, y no es algo innato, se está dando pie a la realización de intervenciones orientadoras cuya finalidad sea precisamente el *desarrollo* de este tipo de *intereses y no la inhibición de los mismos*. De esta forma, los sueños, como veremos más adelante, se convierten en objeto de

intervención y en un medio para llegar a crear *nuevas opciones profesionales* para la mujer y a *superar los estereotipos sexistas*.

- d) El desarrollo de la orientación desde una perspectiva educativa no sólo debe ayudar al sujeto a *crearse una imagen sobre sí mismo*, sino que debe facilitar la *creación de sí mismo* precisamente a partir de la comprensión de lo que se es en el momento presente. Esta característica del proceso educativo de la orientación puede permitir la *toma de conciencia del proceso de socialización de la mujer* y de cómo está condicionado por los estereotipos sexistas, como paso previo para el desarrollo de las potencialidades que dichos condicionamientos dejan inhibidas (Espín y cols., 1996).
- e) Precisamente el aprendizaje del proceso para tomar las diferentes decisiones que configuran lo que es el desarrollo de la carrera (de la persona en los diferentes roles que desempeña a lo largo de su vida) es el objeto de la intervención orientadora. Este proceso, por tanto, no se detiene en el momento de la elección puntual, sino que va más allá, y se plantea como objetivo que la *persona sea capaz de darse un proyecto de vida* en el que se prevén las posibles limitaciones y eventuales obstáculos que pudieran inhibir el desarrollo personal, a la vez que las acciones a adoptar para superarlos.
- f) El desarrollo de un proceso de orientación que facilite las relaciones persona-entorno puede favorecer el aprendizaje de habilidades y actitudes que permitan a la persona *desenvolverse en las paradojas del mercado laboral* (Solazzi, 1995), las cuales están más marcadas en el proceso de inserción socio-laboral de la mujer. Las dimensiones de este proceso de orientación desde la perspectiva de la paradoja son las que recogemos en el cuadro 3.

Cuadro 3

Dimensiones del proceso de orientación desde la paradoja

1. *Orientarse es imaginar una nueva relación en el tiempo y el espacio:*

Las decisiones profesionales no se toman una sola vez en la vida. Debemos orientar a los jóvenes en la paradoja del tiempo (alternancia empleo-formación-desempleo) y el espacio (desempeño de diferentes roles profesionales, familiares, personales, sociales).

2. *Orientarse es vivir experiencias:*

Necesidad de plantear al sujeto situaciones a través de las cuales experimente de forma interactiva los planos afectivo y cognitivo del ser humano. Estas experiencias deben ser tratadas a nivel cognitivo/afectivo para después darles un sentido y un valor dentro del propio proyecto de vida.

3. *Orientarse es favorecer el tratamiento de los sueños y acompañar la construcción de lo real:*

Reconocimiento de que los sueños, las ilusiones, lo deseado son parte integrante de la realidad de los individuos y del mundo social.

4. *Orientarse es aceptar e integrar las paradojas de la vida:*

Saber perseguir los sueños, las ilusiones, sin que la persona se quede frenada por la realidad. Saber aprovechar las condiciones de la realidad para perseguir los sueños.

5. *Orientarse es encontrar una posición social a través del trabajo y elegir un estilo de vida:*

Consideración del trabajo como algo a la vez encontrado y creado y como parte integrante de un estilo de vida.

6. *Orientarse es construir proyectos:*

Consideración del proyecto como un proceso de construcción-desconstrucción en el que se integran los cinco factores anteriormente expuestos.

Adaptación de SOLAZZI (1995) y MURE (1997)

Pero el proceso no queda completo si no atendemos a otra de las condiciones que, de acuerdo con Arbe (1997) debe contemplar la orientación desde la perspectiva de género, como es su *carácter integral*. Basándose en el trabajo de Sarasola (1997) entiende que «correspondería a los servicios para el empleo una acción más globalizada en la que quedarían integrados aspectos referidos al marco laboral, desarrollo personal, educación/formación y protección social» (p. 351).

En relación con la orientación de la mujer estamos de acuerdo con Carrasco (1995) en que este carácter integral del proceso debe facilitar «por una parte, el apoyar el ingreso de las mujeres en actividades masculinas, y por otra, buscar formas de *revalorizar las femeninas* mediante el incremento de la profesionalidad de manera que, cada vez más, se incorporen los hombres a estas últimas. En esto deberían consistir en este campo las políticas de igualdad y no en una adecuación de las mujeres al modelo laboral masculino» (p. 107).

3. UN MODELO DE ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA: EL A.D.V.P. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ya en otro lugar (Emakunde, 1994) exponíamos cómo el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal ofrecía un marco válido para el diseño de intervenciones orientadoras educativas desde la perspectiva de género. Así lo han entendido también en el Instituto Andaluz de la Mujer que lo ha tomado como base para el diseño de los programas *MAREP* y *Elige*, destinados, respectivamente, a la orientación profesional de mujeres adultas y del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, ya hemos recogido en otros lugares (Romero Rodríguez et al., 1996; Romero Rodríguez 1997) los principales elementos que configuran el modelo A.D.V.P. En este apartado vamos a retomar algunos de los análisis anteriormente realizados y los ampliaremos tomando como referencia

las últimas aportaciones de los autores del modelo en relación con la metodología de trabajo que proponen (experiencial), relacionándola con la perspectiva de la pedagogía de las diferencias defendida por Piussi (1996).

a) Si atendemos a los *postulados* de los que parte el modelo, podemos observar cómo presenta unos fundamentos de partida que le hacen ser coherente con las perspectivas educativas y de género –aunque el modelo en sí no contemple esta segunda vertiente de la orientación–. Teniendo en cuenta que los postulados del modelo son los siguientes: a) si el mundo laboral está en constante evolución, la orientación debe ser procesual, no puntual y b) el proceso debe ser de carácter educativo, en el que el alumnado se convierte en protagonista y autor del mismo, consideramos que puede aportar, desde la perspectiva de género, los aspectos que recogemos en el cuadro 4.

Cuadro 4

- 1) Estrategias de comprensión de la aceleración de la evolución del mercado laboral y toma de conciencia de los recursos para enfrentarse a ella.
- 2) Orientación no sesgada por la visión del/de la orientador/a.
- 3) Autoestima personal.
- 4) Autonomía y reafirmación del sí mismo/a (liberación estereotipos).
- 5) Concepción evolutiva y abierta de la persona.
- 6) Participación e implicación (actividad frente a pasividad).

El elemento clave del proceso es la toma de conciencia, por parte del sujeto, de su responsabilidad respecto a su propia vida. Además, para el éxito de dicho proceso, es necesaria su implicación por cuanto debe: a) llevar a cabo un proceso de indagación sobre sí mismo y lo que le rodea, para adquirir un sa-

ber, saber-hacer y saber-ser; b) afirmar su responsabilidad y capacidad de autodeterminación.

b) El propio proceso de orientación se convierte en el *contenido* de las intervenciones que tomen como fundamento el modelo A.D.V.P. La *finalidad* del proceso de orientación debe ser, en primer lugar, ofrecer al alumnado un tipo de experiencias que le permitan la evolución de sus propias representaciones personales, profesionales y vitales –sin ningún tipo de sesgo– y, en segundo lugar, que sea capaz de elaborar su propio proyecto profesional y vital, partiendo de las representaciones anteriormente mencionadas (dos aspectos que comentamos en el apartado anterior, como elementos básicos de un proceso de orientación para la igualdad de oportunidades). Pues bien, los contenidos a través de los cuales se pueden conseguir estos objetivos son precisamente las tareas que, según el enfoque de la orientación como desarrollo de la carrera vital –en el sentido con el que definimos el concepto de carrera anteriormente–, constituyen el proceso de orientación: exploración, cristalización, especificación y realización.

Una de las principales aportaciones del modelo A.D.V.P. es que ofrece una perspectiva operatoria de este proceso, al relacionar cada una de estas tareas con los tipos de pensamiento que, de acuerdo con Guilford, puede desarrollar la persona humana: pensamiento creativo, pensamiento categorial, pensamiento evaluativo y pensamiento implicativo, cada uno de los cuales está relacionado con un conjunto de habilidades y actitudes cognitivas (ver cuadro 5) que se configurarían en el modelo A.D.V.P. como el contenido concreto de cada una de las actividades a diseñar y desarrollar en la intervención (p.e. si pretendo desarrollar el pensamiento creativo, debo plantear actividades en las que el alumnado tenga, por ejemplo, que imaginar o hacer descripciones, mostrar su curiosidad...). El aprendizaje de cada una de las tareas del desarrollo vocacional puede ofrecer una importante aportación desde la perspectiva de la orientación no discriminatoria, como recogemos en el cuadro 6.

Cuadro 5
Habilidades y actitudes implicadas en el desarrollo vocacional

TAREAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL	HABILIDADES INTELECTUALES		ACTITUDES
	MODALIDAD PENSAMIENTO	HABILIDADES COGNITIVAS	
EXPLORACIÓN	P. Creativo	Observar Describir Preguntar Descubrir Definir Imaginar	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación Elaboración de hipótesis
CRISTALIZACIÓN	P. Categorical	Reducir Asociar Reagrupar Clasificar Resumir	Interés Autoestima Organización Orden Coherencia Continuidad
ESPECIFICACIÓN Y DECISIÓN	P. Evaluativo	Comparar Jerarquizar Eliminar Elegir Examinar Evaluar	Apreciación Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Tendencia a la reflexión
REALIZACIÓN	P. Implicativo	Deducir Prever Aplicar Generalizar Planificar Elaborar	Certeza Implicación Eficacia Determinación Perspicacia Sentido práctico

Adaptación de D. Pelletier y col., 1984

Cuadro 6

<p>Pensamiento creativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Búsqueda activa de opciones formativas y laborales no tradicionales.</i> – <i>Imaginación («ir más allá»).</i> – <i>Autonomía personal.</i>
<p>Pensamiento categorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Identidad personal-identidad profesional.</i> – <i>Comprensión de los estereotipos sexistas.</i> – <i>Mejora del autoconcepto y la autoestima.</i>
<p>Pensamiento evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Comparación proyecto-limitaciones (toma de conciencia de las «ataduras»).</i>
<p>Pensamiento implicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Anticipación a las dificultades.</i> – <i>Responsabilización respecto a:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí misma.</i> • <i>Al proyecto de vida.</i>

c) Por lo que respecta a la *metodología* que propone el modelo nos vamos a detener aquí en su carácter experiencial, entendiéndolo que dicho carácter supone «un contexto de aprendizaje que induce a una experiencia que descansa sobre el orden de la vida social y no de la intimidad. No es un discurso *sobre sí mismo/a* sino *a partir de sí mismo/a*» (Pelletier, 1997, 39), en interacción con los demás. La tarea del/de la profesional de la orientación es ofrecer situaciones experienciales grupales al alumnado para que las trate cognitivamente, utilizando para ello las habilidades y actitudes implicadas en cada una de las tareas del desarrollo vocacional que analizamos anteriormente (principio heurístico) y las integre en su propio proyecto de vida (principio integrador).

Se introduce, así, una dimensión subjetiva en el proceso de orientación que debe permitir a la persona explorar sus propias vivencias, sus deseos, sus necesidades, sus valores pasados y presentes para poder proyectarse hacia el futuro donde «lo esencial descansa sobre la intencionalidad, sobre una atención activa hacia las oportunidades, desde la que el sujeto puede convertirse en autor de su propia vida. Es una intención de querer partir de sus propias potencialidades, de las cosas que se quieren, a través de lo cual será posible la realización de sí mismo/a. El proyecto es como el trabajo de escritura (...) Es preciso clarificar, reunir las ideas, clasificarlas y convertirlas en ideas directrices» (Pelletier, 1997, 46).

Este elemento nos lleva directamente a las ideas que Piussi (1996) aporta en relación a la pedagogía de la diferencia sexual, con las cuales hemos tenido contacto recientemente. Para esta autora –y expresándolo de una forma simple, ya que su pensamiento es bastante más complejo– la *práctica del partir de sí en la práctica de las relaciones* puede ser el «de más» femenino que la mujer puede aportar y del que puede partir para hacer de la sociedad un espacio más humano. Para ella, esta práctica

«Debe entenderse más bien como enraizamiento y alejamiento simultáneos. Como enraizarse en aquello que se es, en los vínculos con los que se está involucrada, en aquéllos que me lleva a ser aquella que soy, pero también en los que me permiten convertirme en lo que deseo, a partir de la primera relación con la madre, lugar de intercambio simbólico donde he ganado, en la necesaria dependencia y, por tanto, en la disparidad, vida y palabra a la vez. Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos consigo misma, con el medio circundante, con los demás, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es, para convertirse en otra aunque sin perderse todavía» (Piussi, 1996).

Hasta aquí hemos expuesto algunos de los rasgos del modelo A.D.V.P. en el que se ha podido observar su fundamentación

en una perspectiva humanista del proceso educativo en general y orientador, en particular, así como sus posibles aportaciones al trabajo desde la perspectiva de género. Cabría ahora preguntarnos si el modelo se presenta como suficiente: ¿dónde queda el principio de intervención social de la orientación?

4. HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y SOCIAL DE LA ORIENTACIÓN. ALGUNAS APORTACIONES PARA LA ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIFERENCIA SEXUAL

«...Valorar la experiencia personal, el sentido del descubrimiento, la expresión de sus valores y la toma de conciencia de su existencia constituye probablemente una medida subversiva que puede significar la emancipación respecto a los modelos y las creencias de autoridad. Si cada persona pudiese crear sus significaciones, sus valores y su propia concepción de las cosas, cada una de ellas podría participar así en una cultura de su época y en el cambio de su entorno en una forma de pertenencia intersubjetiva y de compromiso interdependiente» (Pelletier, 1987, 22).

Esta frase de Pelletier nos lleva directamente a pensar que el modelo se plantea de una forma indirecta la transformación social. Sin embargo, de acuerdo con Zuazua (1997), quizás los modelos humanistas, si bien entienden que si el individuo cambia, la sociedad también lo hace, pueden llevar a olvidar la necesidad de analizar «las diferencias de poder, la discriminación institucional y el sistema económico nacional e internacional» (p. 83), por lo que, según este autor, es preciso combinar este tipo de enfoques con la teoría crítica, la cual se focalizaría sobre este último tipo de análisis al que hemos hecho referencia. La perspectiva crítica aportaría al desarrollo del poder personal y el apoyo grupal que ofrece el enfoque humanista el desarrollo de la conciencia crítica y la acción (toma de medidas orientadas al cambio).

Por lo que respecta a la pedagogía de la diferencia sexual, Piussi (1996) subraya también esta necesidad de la toma de con-

ciencia crítica y la acción al señalar que «partir de sí es también hacer lo que resulta posible hacer en el presente, sin esperar intervenciones externas o desde arriba, es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas de protesta junto a otros y otras, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más eficaces, sin descuidar los medios que la institución nos da, asumiéndolos como simples medios».

En el terreno de la orientación para la inserción sociolaboral, S. Boursier (1988) realiza un contraste entre la tendencia de diagnóstico-orientación centrada en la persona y la que se centra en la inserción del individuo en la dinámica social, basándose en los trabajos de M. Lesne (cuadro 7). En este cuadro podemos encontrar elementos que nos puedan ayudar a equilibrar las vertientes personal y social de la orientación.

Cuadro 7

	Modalidad de orientación personal	Modalidad de orientación centrada en la inserción social
Aspectos del diagnóstico/evaluación (balance-«bilan»)	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencia personal de las experiencias pasadas. - Significaciones personales dadas. - Sentimientos. - Emergencia de potencialidades no explotadas. - Motivaciones, intenciones, deseos del individuo que hace su balance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones reales de inserción en la vida social. - Relación entre el balance (diagnóstico) personal y el proyecto de inserción y de evolución socio-profesional individual. - Referencias a los modos y técnicas de inserción.
Lógica del trabajo de diagnóstico/evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica del desarrollo personal, de la toma de conciencia por parte del individuo de sus propias potencialidades. - El individuo es el sujeto de su propio balance (diagnóstico). - Se busca la autonomía del sujeto en el proceso de diagnóstico/evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El individuo está determinado a la vez por las constantes sociales y la reapropiación de sus propias capacidades para demostrar una estrategia de evolución social. - El individuo es agente de su inserción, a la vez que lo hace socialmente. - Ayudar al individuo a estructurar sus estrategias de inserción.
Ejercicio del poder	Autoevaluación del individuo, auto-determinación de su elección. El individuo puede ser guiado en su proceso.	Co-evaluación por parte del propio individuo y las personas que realizan el diagnóstico. El criterio viene dado por la acción de la inserción o la evolución social.
Principales agentes	Animadores o prácticos de la «escucha».	Profesionales de la orientación de adultos. Prácticos del diagnóstico que provienen de diferentes perspectivas.
Efectos sociales esperados	Ayudar a que los individuos sean conscientes de sus capacidades más importantes, de sus potencialidades no explotadas, de las constantes de su sistema en evolución permanente.	Ayudar a los individuos a defender sus capacidades frente a instancias sociales; ser agentes sociales capaces de reconocer sus capacidades y de transformar el medio en el que evolucionan.
Ejemplos	Historias de vida	Prácticas de diagnóstico-orientación en las que se tienen en cuenta las motivaciones individuales y las oportunidades socio-económicas. Prácticas destinadas a preparar el reconocimiento futuro y la validación social de las capacidades identificadas.

Nos gustaría finalizar nuestra exposición con una frase de Geneviève Latreille que, desde nuestro punto de vista, puede expresar la síntesis de enfoques a la que hemos venido haciendo referencia en este apartado. Sirvan como palabras de ánimo para la acción de quienes las lean:

«Me parece deseable, aunque difícil, proponer la ayuda de orientadores capaces de recoger las representaciones del trabajo deseado, incluso las que parezcan actualmente poco realistas, como expresión de una aspiración a un trabajo efectivamente diferente. Fijaríamos, por tanto, como objetivo, ayudar a que estas utopías parciales se conviertan en proyectos –no animándolas graciosamente–, sino ayudando de forma crítica a las personas a que se motiven en un momento dado a organizarse colectivamente para evitar o derribar los obstáculos que se levantan en su ruta, es decir, analizar las situaciones en las que se encuentran o se van a encontrar, para aprovechar todas las oportunidades favorables a sus proyectos sabiendo esperar, a veces, o dar rodeos, sin abandonar una lucha actualmente larga y difícil» (G. Latreille, 1984, 203).

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ ROJO, V., *¡Tengo que decidirme!*, Alfar, Sevilla, 1991b.
- ARBE, F., «Orientación para la mujer», Actas del Congreso de AEO-EP, en *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, septiembre 1997, pp. 347-352.
- BOURSIER, S., *L'Orientation éducative des adultes*, Entente, París, 1989.
- CARRASCO, C., *La inserción laboral de las mujeres*, en AUBERNI (comp.) *La orientación profesional. Temas a debate*, Institut Municipal d'Educació de Barcelona, Barcelona, 1995, pp. 101-110.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción social y profesional de los jóvenes*, C.I.D.E., Madrid, 1991.
- COLEMAN, J. y HUSEN, T., *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid, 1989.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, *La situación de la mujer en la realidad sociolaboral española. Informe 3*, CES, Madrid, 1994.
- ECHEVERRÍA, B., «Inserción sociolaboral», ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación en Educación*, AIDIPE, Sevilla, septiembre 1997.
- ESPÍN ET ALT., «Mujer y orientación: por una orientación para la igualdad de oportunidades», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11 (1996), 59-78.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.F., *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, CIDE, Madrid, 1990a.
- «No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90», *Revista de Educación*, 293 (1990b), 7-52.
- FOURNIER, G., PELLETIER, R. y PELLETIER, D., «Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 1 (1993), 65-83.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER, *Programa Elige*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997.
- KANN, U., «La Orientación Vocacional y el mercado de trabajo: ¿orientar para transformar o para domesticar?», *Perspectivas*, XVIII, 4 (1988), 509-519.

- LATREILLE, G., *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 années de lutttes et de recherches*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1984.
- Meridiana*, 7 (1997).
- MURE, J.L., «La orientación: un proceso de desarrollo complejo y educativo en un mundo incierto», en *Programa Elige. Material de apoyo*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997, pp. 55-65.
- NUTTIN, J., «Fonctionnement et développement de la motivation humaine», en D. PELLETIER y C. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984 .
- PELLERANO, J.; NOISEAUX, G.; PELLETIER, D.; POMERLEAU, E. y SOLAZZI, R., *Programme Education des Choix*, Issy-les-moulineaux-E.A.P., Paris, 1988.
- PELLETIER, D., «L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs», *Revue PMS*, 14 (1981), 3-22.
- «Les principes d'activation», en D. PELLETIER y C. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984, pp. 157-182.
- «Les savoir-faire cognitifs en orientation», *Education Permanente*, 88 (1987), 113-122.
- «Séminaire sur le principe expérientiel impliqué dans l'éducation des choix», *L'Indecis*, 26 (1997), 37-50.
- PELLETIER, D. y BUJOLD, C., «La séquence vocationnelle: exploration-cristallisation-spécification-réalisation», en D. PELLETIER y R. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984, pp. 58-75.
- PELLETIER, D. y COL., *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984.
- PELLETIER, D. y DUMORA, B., «Fondements et Postulats pour une conception éducative de l'orientation», en D. PELLETIER y R. BUJOLD, *Pour une approche éducative en Orientation*, Gáetan Morin, Québec, 1984.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G., BUJOLD, C., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mac Graw-Hill, Montreal, 1974.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E., *Collection Education au Choix de Carrière*, les Editions Septembre, Sainte-Foy, Canadá, 1982-1986.

- *L'Aventure du Travail*, les Editions Septembre, Québec, 1990 (Collection Education au choix de Carrière).
- *Le défi de la décision*, les Editions Septembre, Québec, 1991 (Collection Education au choix de Carrière).
- *Destination Demain*, les Editions Septembre, Québec, 1992 (Collection Education au choix de Carrière).
- PIUSSI, A.M., «Partir de sí: necesidad y deseo», ponencia presentada al *I Seminario Andaluz sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Baeza, 23 al 25 de abril de 1997. Material policopiado.
- ROBERTS, K., «El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional: lo que está en juego», *Perspectivas*, XVIII, 4 (1988), 521-533.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L., «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral», *IV Jornadas d'Educació per a la Carrera Professional*, Barcelona, 26-27 marzo 1992, pp. 304-310.
- «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral», en *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, AEOEP, Madrid, 6-9 noviembre 1993, pp. 133-138.
- «Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo», en *I Jornadas Valencianas de AEOEP*, Valencia, 27-30 septiembre 1994, pp. 305-331.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S., «Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención», *Bordón*, 45, 1 (1993), 99-111.
- «Orientación vocacional no discriminatoria». Propuestas desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, en *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria*, Emakunde, Vitoria, 1994, pp. 23-38.
- *Aplicaciones del A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*, tesis doctoral inédita, Sevilla, 1996.
- «De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones vocacionales y la transición en la Educación Secundaria Obligatoria», en *Programa Elige. Material de apoyo*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1997, pp. 97-125.

- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ÁLVAREZ ROJO, V., «El ADVP: un modelo de orientación para la reforma», en *VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*, Albacete 26-28 abril 1991, pp. 203-211.
- SOLAZZI, R., «De l'ADVP à une nouvelle approche en éducation», *L'Indecis*, 11 (1993), 20-30.
- «Complexité et paradoxe en orientation», *L'Indecis*, 18 (1995), 55-62.
- SUPER, D.E., *A life-span, life-space approach to Career Development*, en D. BROWN; L. BROOKS and ASS, *Career Choice and Development*, Jossey-Bass 2nd edition, S. Francisco, 1990.
- ZUAZUA, A., «Valores de la psicología humanista y de la teoría crítica en la reforma educativa», *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8, 13 (1997), 77-92.

CÓMO ORIENTAR A CHICAS Y CHICOS

SERIE *CUADERNOS DE EDUCACIÓN NO SEXISTA*, N.º 5
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
INSTITUTO DE LA MUJER

PRESENTACIÓN

A veces se confunde la orientación escolar y profesional con una serie de consejos rutinarios y generales, alejados de la realidad concreta de cada niña y cada niño, o con acciones dirigidas centradas exclusivamente en el empleo. Sin embargo, orientar supone cultivar una relación real y continuada con las alumnas y los alumnos que requiere escuchar, informar, acompañar, y también dar espacios a la libertad de elegir.

Este texto está dirigido al profesorado de primaria y secundaria que, por las características de su trabajo, de un modo u otro, siempre está orientando a sus alumnas y a sus alumnos tanto en lo relativo a sus propios estudios, como en lo más vital y cotidiano. A lo largo de él se abren cuestiones que invitan al debate en torno a un hecho fundamental: el alumnado que ocupa las aulas está formado por chicas y por chicos y, este hecho, a pesar de ser obvio, no siempre es reconocido como una fuente de riqueza y, por lo tanto, no conlleva una traducción adecuada y coherente en la práctica docente.

En la orientación, es preciso partir de la diferencia sexual y darle significado y valor en el aula, teniendo en cuenta que cada sociedad interpreta este hecho de forma distinta pero con muchas características que se repiten en distintas culturas y que influyen en la visión que cada persona tiene sobre sí misma, sus posibilidades y su propia valoración. La mayoría de las veces la

interpretación de lo que es femenino y masculino limita las vivencias de casa sexo en unos papeles y en unos espacios reducidos. Por eso, es necesario reconocer lo que unas y otros aportan, sienten e interpretan, para dar una significación libre al hecho de ser mujer y al hecho de ser hombre y a partir de aquí orientar para la vida, para el estudio y para el trabajo.

Con esta intención se abordan aquí, por una parte, aspectos descriptivos sobre la vida de hombres y mujeres en el mundo escolar y laboral; por otra, formas de entender la orientación y finalmente, algunas pistas para llevar a cabo una orientación teniendo en cuenta tanto a las chicas como a los chicos.

1. ALGUNAS REALIDADES A TENER EN CUENTA

1.1. La relación entre formación y empleo

Hoy en nuestra sociedad, conseguir un empleo es una meta compartida por mucha gente porque esto significa bienestar material y reconocimiento social. Por eso, para muchos y para muchas la integración en el mercado laboral es el objetivo fundamental de la educación, y se busca obtener la mayor formación posible para lograr esa integración en las mejores condiciones de prestigio social y de remuneración.

Teniendo en cuenta que, en las últimas décadas, se ha incrementado el nivel educativo general de la población, en estos momentos:

- Para conseguir un determinado empleo se exige cada vez una mayor formación que muchas veces actúa como filtro y que no siempre tiene relación con el puesto de trabajo; esto lleva a una devaluación de los títulos y las certificaciones.
- Actualmente, un título académico no asegura un puesto de trabajo, sin embargo, precisamente aquello que no se puede certificar, está funcionando con frecuencia como

un factor de exclusión en las distintas oportunidades de trabajo.

Todo ello lleva a que muchos chicos y muchas chicas vivan la educación como un mero trámite en el que los contenidos académicos no se aprenden por su interés, sino porque «tienes que aprobar si quieres “ser alguien en la vida”». Así, se olvida el objetivo fundamental de la educación: aprender a pensar, a interpretar y a vivir.

1.2. Mujeres y hombres en la educación

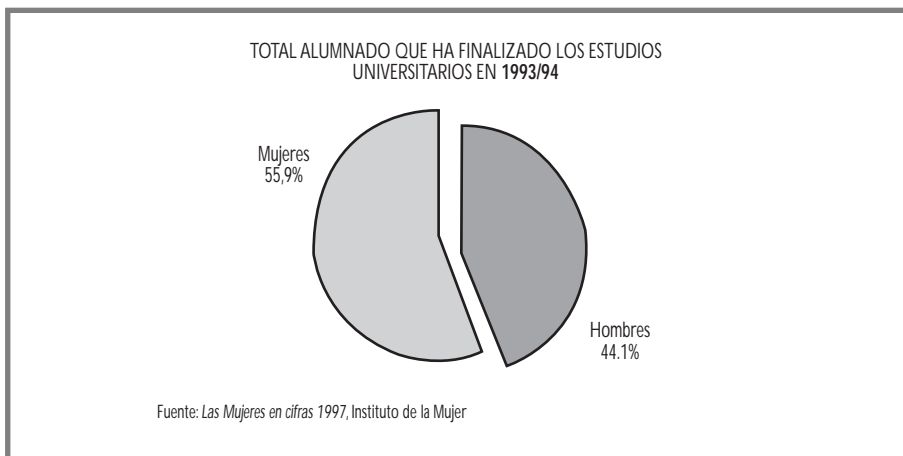
Las mujeres están presentes en todos los niveles educativos en una proporción similar a la de los hombres.

Esto se ha traducido en algunas transformaciones de la estructura escolar y de los contenidos académicos, que históricamente se habían configurado a partir de la experiencia y de los intereses de los hombres y hoy empiezan a recoger los de las mujeres.

Cuando ellas entraron en el mundo académico, se encontraron con que sus saberes, sus experiencias y sus intereses eran ignorados o infravalorados. Para muchas alumnas esto ha significado asumir patrones masculinos para ser aceptadas en esta realidad y no ser consideradas estudiantes «de segunda».

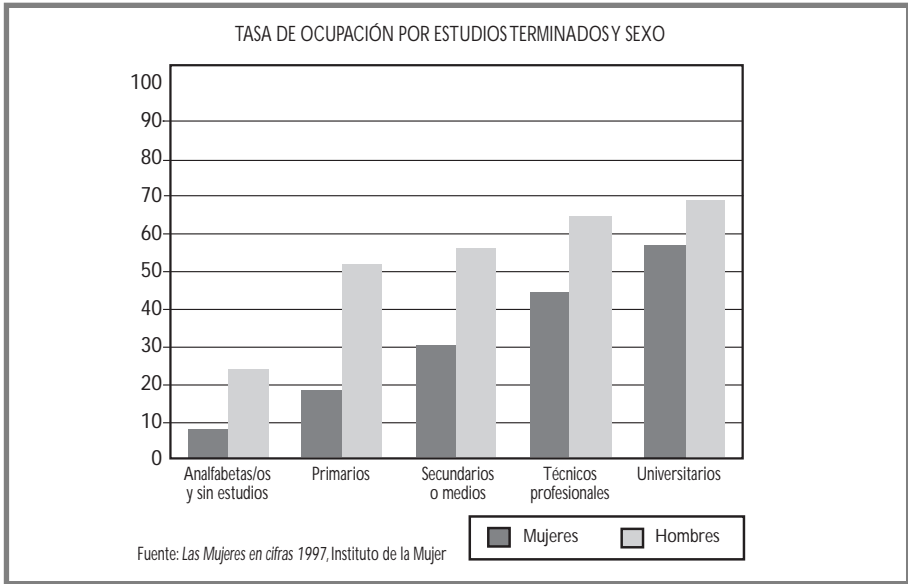
Pero también se han ido creando espacios de «libertad femenina» en el ámbito académico, gracias a los cuales ha sido posible el cuestionamiento de los modelos androcéntricos y el surgimiento de prácticas educativas y de formas de hacer y organizar la educación donde se valora y se reconoce no sólo lo que han aportado las mujeres en el conocimiento, sino aquello que como alumnas o profesoras se cuestionan, saben, les interesa y necesitan.

Las chicas tienen, en conjunto, mejores resultados académicos que los chicos, exceptuando en las tesis y cursos de doctorado, donde ellos son mayoría y obtienen mejores calificaciones.

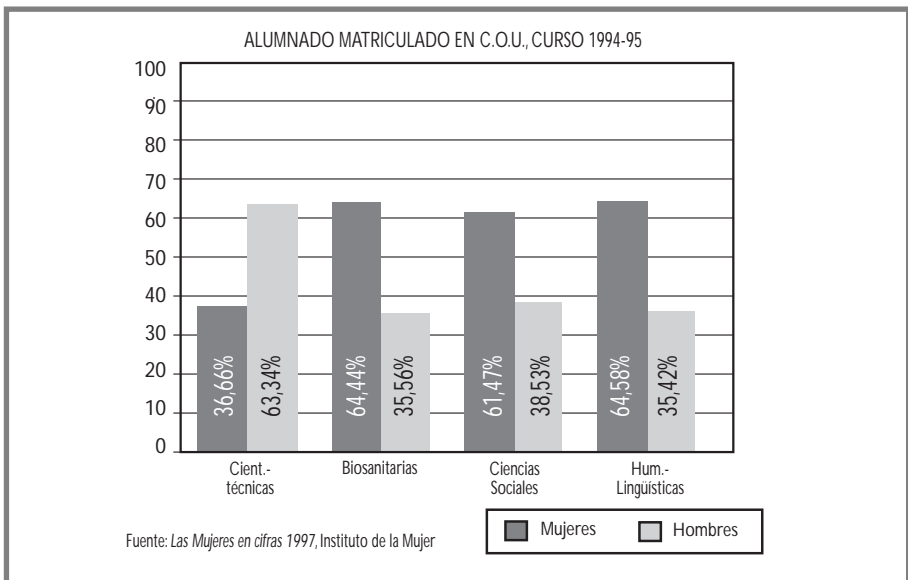


Las chicas empiezan a moverse con más libertad en el medio escolar que las alumnas de otros tiempos, y se toman con mucho interés la tarea de adquirir conocimientos para seguir «abriendo puertas» y espacios para ellas en la sociedad. Pero los espacios que socialmente se consideran más prestigiosos y que están mejor remunerados son reductos masculinos, donde a las mujeres les resulta difícil hacerse un lugar, sobretodo si no se pliegan a las normas que allí predominan.

Por otra parte, sigue influyendo que, según se refleja en las estadísticas, el nivel educativo cuenta más para las mujeres que para los hombres, en el caso de que quieran lograr una mejor situación laboral, y esto parece ser algo que chicos y chicas saben.

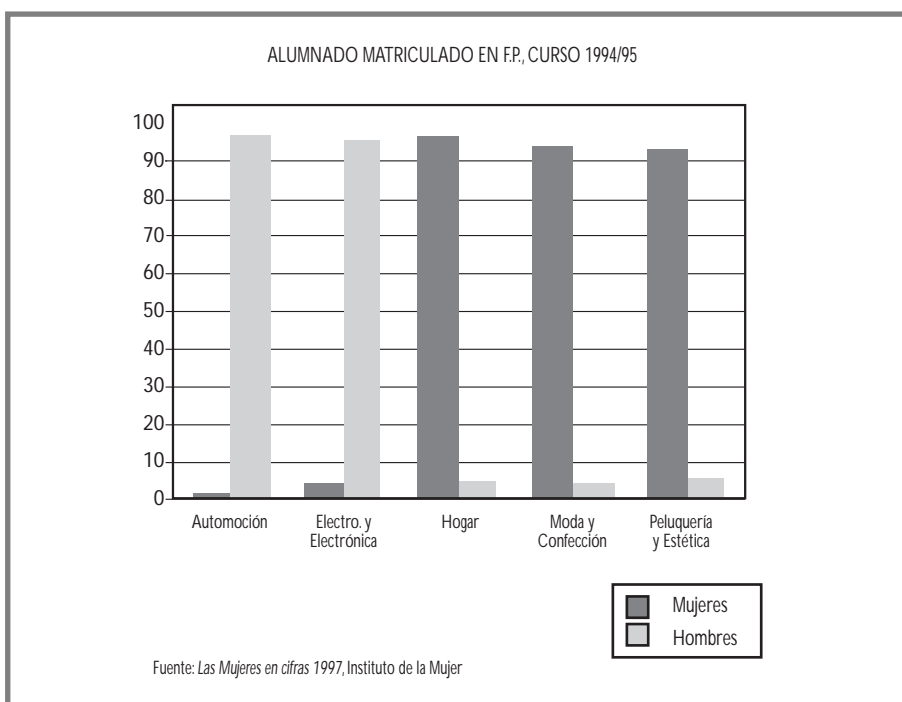


En las elecciones que determinan el itinerario formativo, los chicos son mayoría en opciones técnico-científicas y las chicas en las opciones con carácter asistencial o referidas a la estética.



Aunque hay cada vez más chicas en áreas técnicas y científicas, las opciones de chicos por las áreas asistenciales no ha tenido proporcionalmente el mismo aumento durante estos últimos años.

Las opciones donde la presencia masculina es mayoritaria son las que socialmente están más valoradas y las que llevan a salidas profesionales más reconocidas.



Estas diferencias en las opciones están ligadas a varios factores:

- Gran parte de los chicos percibe los estudios, en mayor medida que la mayoría de las chicas, como un mero trámite para la vida laboral, de ahí que junto con otros elementos que también influyen, opten por ramas con más salidas profesionales y que en F.P. sean mayoría.

- Dentro de las posibilidades que se ofertan, existen áreas donde la mayor presencia femenina y unos contenidos más cercanos a lo que ha sido la experiencia de las mujeres, facilita que ellas se manifiesten como sujetos de conocimiento.
- Por otra parte, siguen persistiendo modelos sexistas y estereotipados para unos y para otras.

Cuando educamos, hay que tener presente el hecho de que en nuestras aulas hay chicos y chicas: unos y otras experimentan, desean, interpretan y hacen el mundo de forma diferente, lo que aporta riqueza al conjunto del aula y a la sociedad.

1.3. Mujeres y hombres en el mundo del trabajo

Aunque el trabajo es un concepto más amplio que el empleo, a veces se confunden. Por ejemplo, el trabajo doméstico que han realizado las mujeres y que no está remunerado no se ha considerado trabajo.

El mundo laboral referido al ámbito del empleo, es una realidad que ha sido históricamente pensada y valorada por y para los hombres. Es una esfera en la que la medida de las relaciones y del valor que se da a las diferentes profesiones es el dinero.

El mercado laboral cambia con mucha rapidez: en la actualidad no se conocen el 30% de las profesiones que existirán dentro de 20 años. Su estructura divide a la sociedad en dos bloques: por un lado las personas que están dentro del mercado laboral y, por otro, las que no están, quieren entrar o no pueden. Entre las personas que están empleadas, la calidad del empleo también es una característica que divide en dos grupos a quienes trabajan, por una parte, quienes tienen un trabajo bien remunerado, con cierta estabilidad y por otra, quienes tienen contratos precarios en cuanto a dinero y a tiempo.

El mensaje que reciben alumnas y alumnos es que el empleo es algo muy valioso, pero casi imposible de conseguir. Esto

es una contradicción que hay que resolver si no queremos que paralice.

Se sabe que las mujeres siempre han participado en el mercado laboral de una forma u otra en las diversas etapas históricas; en la actualidad, su participación en todos los campos es cada vez mayor, en un proceso que parece ser irreversible.

Por otra parte, las mujeres han protagonizado el trabajo realizado en el ámbito doméstico que no ha sido reconocido en su justa medida: se ha hecho invisible y se lo ha separado simbólicamente de la esfera pública, llamándole privado, como si no llevara riqueza y bienestar al conjunto de la sociedad.

Teniendo en cuenta dónde están y lo que hacen las mujeres se hace necesario cambiar los parámetros para analizar el mundo del trabajo, ya que los significados tradicionales que se han dado a palabras como Ocupadas, Paradas o Activas no representan fielmente la realidad.

Para hacer una orientación laboral es necesario tener en cuenta todo el trabajo que ha sido y es realizado por hombres y por mujeres.

En el horizonte vital de muchas mujeres, los estudios y sobre todo el empleo, son espacios necesarios para desarrollar facetas importantes de sus vidas y para lograr autonomía económica, pero no son los únicos aspectos importantes, a veces ni siquiera los más relevantes; su proyecto de vida suele ser más amplio y diverso.

Para los hombres, el ámbito laboral suele estar en el primer plano de sus intereses y de sus proyectos de vida. Los otros aspectos de sus vidas, generalmente, tienen menor relevancia.

En definitiva, para muchas mujeres entrar en el mundo laboral es más difícil, no porque ellas tengan carencias, ni siquiera fundamentalmente porque estén discriminadas, sino porque su escala de valores, en muchos casos, hace que no destinen sus energías básicamente a este fin.

Mediante la orientación, las chicas no tienen por qué equiparar sus proyectos de vida a los de los chicos, sino que tienen

que encontrar sus propias vías de inserción laboral acordes con sus necesidades reales. Orientar a los chicos significa ayudarles para que puedan ampliar sus proyectos vitales y para que se interesen por desarrollar con más intensidad diferentes aspectos de su vida.

1.4. Las familias

Las estructuras familiares son cada vez más variadas y son un contexto donde cada niño y cada niña aprende una serie de valores y actitudes. Los padres, las madres, o las personas adultas con las que conviven, juegan un papel básico en la formación de su visión del trabajo, del estudio, de la vida y del futuro.

En la orientación es necesario pensar sobre esta realidad a partir de algunos ejes básicos:

- Analizar cómo los trabajos remunerados que desempeñan los hombres y las mujeres de cada familia son diversos, dan mayor o menor prestigio y se realizan por motivos diferentes.
- Prestar atención al reparto de responsabilidad del trabajo doméstico entre niños y niñas, que configura distintas formas de asumir responsabilidades y de disponer del espacio y del tiempo.
- Tener en cuenta el nivel educativo de las mujeres y hombres de cada contexto familiar, lo que esto ha significado en sus vidas, y cómo incide en su modo de valorar la educación de chicas y chicos.
- Tener en cuenta la influencia que tienen las expectativas de la familia sobre el futuro de niños y niñas y el peso que tienen en sus decisiones.

Todo ello, junto al valor y al reconocimiento que se da en cada familia a lo que hacen y dicen hombres y mujeres, es trascendente en la configuración que niños y niñas harán de su propio sexo.

La orientación necesita estar atenta al contexto familiar y requiere la colaboración de padres y madres.

1.5. La escuela

El papel y el significado concreto de cada persona en la estructura escolar (dirección, conserjes, personal de limpieza, profesorado, alumnado) y la relación que niños y niñas establecen con cada una de ellas, les dan pautas de cómo actuar, valorar y estar en los diferentes contextos en que viven.

Los profesores y las profesoras son figuras claves, todo lo que hacen o dicen en las aulas son modelos o contramodelos fundamentales puesto que dicen mucho de lo que para cada cual significa ser hombre o mujer, y en ese sentido es relevante cómo perciben, qué esperan y cómo se relacionan con las niñas y cómo lo hacen con los niños.

Por otro lado, las relaciones que establecen las niñas y los niños entre sí, y también las niñas con los niños en el patio, en el comedor, en el aula, también son fundamentales.

Todas las relaciones que se dan en la escuela sirven de pautas a la hora de valorar el presente y el futuro, siendo niño o niña. Para que la orientación no se limite a acciones puntuales tiene que implicar a toda la comunidad escolar y revisar continuamente las formas de relación que se establecen.

1.6. El entorno

La familia y la escuela están dentro de un contexto más amplio: el entorno social en el que vive cada niño y cada niña, en este contexto tiene cada día más peso los medios de comunicación, a través de los cuales, las niñas y los niños reciben modelos de cómo ser y relacionarse siendo hombres o mujeres, poco reales pero planteados de forma muy seductora.

Aparecen pocas mujeres en profesiones a las que no habían tenido acceso en el pasado, sobre todo, cuando actúan sin imi-

tar los prototipos masculinos y aportando nuevas formas de ejercerlas. De la misma forma, se ven pocos hombres asumiendo actitudes y ejerciendo actividades y profesiones tradicionalmente no masculinas con naturalidad.

Junto a esta realidad impactante de los medios de comunicación, en la vida de chicos y chicas también está su barrio con las tiendas, los bares, las industrias, el vecindario, etc., un conjunto de hombres y de mujeres que representan diferentes papeles y se relacionan de formas diversas. Están también las pandillas de amigos y amigas que se mueven en un mundo de juegos, ligues, modas, actividades y también valores. Este entorno tan cercano es una parte muy importante en la modelación de la identidad del niño o de la niña y lo que ocurre en él significa posibilidades pero también, a veces, límites en su visión de futuro.

Una orientación para la vida debe partir del conjunto de experiencias que niños y niñas tienen en los diferentes contextos en la que ésta se desarrolla.

2. PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

La orientación no consiste en dar consejos puntuales, sino en acompañar, ponerse al lado de cada alumno y cada alumna para facilitar y apoyar un proceso en el que será necesario aprender a:

- a) Descubrir, investigar e interpretar la realidad escolar, profesional, social, vital..., y aprender desde ahí a mirar el mundo con curiosidad, realismo y originalidad.
- b) Reconocer sus propios deseos, habilidades, dificultades, etc. para perfilar lo que se es y lo que se quiere ser, y aprender a definir sus proyectos desde la fidelidad a sí mismo o a sí misma.
- c) Partir de lo que tiene cada cual, a nivel personal y social, tomar decisiones, ponerse en movimiento para llevar a

cabo sus proyectos, y aprender a establecer relaciones que sirvan de «palanca» para la consecución de lo que se han propuesto.

Orientar es hacer de «puente» entre cada chico y cada chica y la realidad, para que les sea más fácil la tarea de dar forma a lo que son y a lo que quieren ser.

Para ello cada cual tiene que pensar sobre el significado de ser hombre y mujer y dentro de cada uno de estos grupos, la diversidad que existe. Esto implica por parte de quien orienta:

- Cuestionar los estereotipos sexistas que limitan las existencias de hombres y mujeres porque limiten sus experiencias vitales:
 - ampliar el abanico de posibilidades de inserción laboral, sugiriendo a chicos y chicas propuestas de caminos que tradicionalmente han estado ligados a un sólo sexo.
 - fomentar la participación de los chicos en el trabajo doméstico, ya que no suelen realizarlo, de forma que se ejerciten en una serie de funciones necesarias para su autonomía.
- Posibilitar que cada chico y cada chica, que están construyendo su presente y su futuro, puedan interpretar libremente el hecho de ser hombres y mujeres:
 - sin ocultarlo, lo cual es una pérdida para quien lo hace y para el resto.
 - reconociéndolo como una riqueza.

Hacer orientación no sexista significa llevar al aula la realidad, la experiencia, las necesidades, los deseos y los intereses, tanto de los hombres como de las mujeres.

3. ALGUNAS CLAVES

Una propuesta de orientación para la vida, la escuela y la profesión, a grandes rasgos, debería plantear los siguientes aspectos:

Recogida de información...

sobre el mercado laboral, su engranaje y perspectivas, y también, sobre los diferentes itinerarios educativos y cómo éstos pueden relacionarse con el futuro profesional.

Esto requiere desarrollar relaciones en las que se intercambie esta información mediante encuentros, charlas, actividades en el centro, colaboración de padres y madres, invitación a profesionales. La información que se presente únicamente por escrito resulta muchas veces lejana a quien la necesita.

En este punto, la postura activa de chicos y chicas es básica, ya que sus interpretaciones y sus iniciativas juegan un papel relevante, y es además, un entrenamiento útil en su futuro.

Reflexión...

por parte de cada chico y cada chica sobre su propia experiencia y hacia dónde quiere ir:

- ¿Qué me han aportado los estudios, cuál es mi historial educativo? ¿Qué me puede aportar los estudios en el futuro?
- ¿Qué trabajos y actividades me gustan? ¿En qué me gustaría emplearme? ¿Qué sé y qué me han dicho sobre el mercado laboral? ¿Qué posibilidades reales tengo de entrar en el mercado laboral?
- ¿Qué sé hacer, cuáles son mis aptitudes?
- ¿Qué me gusta hacer? ¿Cómo veo mi vida en el futuro? ¿Cuáles son mis prioridades?
- ¿Qué implicaciones tiene en todo ello el hecho de que yo sea hombre o mujer?
- ¿Qué modelos reales tengo que me gustan, me caen bien, me dan pistas?

Trazado de caminos...

que faciliten el desarrollo de facetas que amplían sus perspectivas de futuro y hacen viables las que ya tienen, distinguiendo entre metas a corto, medio y largo plazo.

Desarrollo de relaciones...

para que cada alumno y cada alumna puedan realizar estos itinerarios:

- Apoyarles para analizar las dificultades con las que se pueden encontrar y buscar propuestas para afrontarlas.
- Facilitar que cada cual descubra los aspectos de su personalidad, de sus habilidades y de su formación que pueden suponer una ayuda y los que son un freno para sus elecciones.
- Comentar y valorar con el alumno o la alumna cada paso que se da para que cada aprendizaje, cada experiencia, no sea sólo una vía para llegar a un fin, sino también un potencial en sí mismo que puede abrir nuevos caminos y también facilitar una rectificación cuando el itinerario elegido deja de encajar con lo que se quiere.

Devolución...

al alumnado de todo lo que se ha trabajado en común, dándole forma de pistas para orientarse y reconocer sus habilidades, capacidades, limitaciones y obstáculos en el futuro.

Para que este proceso permita que chicos y chicas no encuentren barreras por prejuicios, costumbres o estereotipos y para que puedan elegir con mayor libertad, proponemos algunos modos de hacer que también pretenden ser un apoyo para la reflexión sobre la educación de niñas y niños:

- Proponer y utilizar para las diferentes actividades, libros y materiales con una representación equilibrada de hombres y de mujeres realizando indistintamente todo tipo de trabajos y ocupando todo tipo de espacios. Esto permite a las chicas y a los chicos reconocerse en lo que hacen y en lo que son y ampliar sus perspectivas.
- Resaltar representaciones de hombres y mujeres que además de realizar actividades variadas, asumen actitu-

des diferentes a las establecidas para uno y otro sexo. Por ejemplo, mostrar un hombre tierno y preocupado por los estudios de su hija o la salud de su padre, o que opta por un trabajo con menor valor social pero que le permite más posibilidades de ocio; o mujeres que desarrollan deportes o profesiones que tradicionalmente no han ejercido.

- Dar espacio y valor a las palabras de las chicas, un valor propio que no esté referido siempre a lo que piden, sienten, preguntan y desean los chicos, por ejemplo:
 - si una chica dice que quiere ser peluquera, habría que preguntarle sobre su motivación, dejarla hablar, para no caer en interpretaciones «al uso», quizás ella no sea una víctima más de una educación sexista, simplemente opta por una profesión que considera creativa.
 - si una chica está permanentemente callada, también sería necesario indagar con ella la razón de su silencio, esta actitud no tiene porque significar necesariamente pasividad, sino que puede llevar una protesta o un deseo de no participar en lo que ocurre en el aula por razones muy concretas.
- Para que las chicas puedan nombrarse, hablar de sus propias experiencias, deseos y realidad, es necesario que el lenguaje que tengan a su disposición haga visible a las mujeres. Esto significa, por ejemplo, que una chica pueda decir que quiere ser fontanera y no fontanero, reconociéndose como mujer en una profesión tradicionalmente masculina.
- Asumir en el aula actitudes, juicios y valores no estereotipados, y aportar una información y unos contenidos no sesgados, recogiendo y elaborando la realidad tanto de hombres como de mujeres. Por ejemplo, si hablamos de salud, tendremos que reconocer los descubrimientos de algunos hombres como la penicilina, pero también los o de muchas mujeres que han transmitido de generación

en generación cuidados y conocimientos para la salud en la vida cotidiana.

- Dar el mismo grado de responsabilidades a chicos y chicas en las diferentes tareas que o se les encomiendan, tanto referentes al propio aprendizaje, como en la organización del aula.
- Controlar aquellas actitudes de los chicos que, sin aportar riqueza al grupo, están destinadas solamente a llamar la atención y a obtener liderazgo.
- No utilizar a las chicas como apaciguadoras de las actitudes violentas de los chicos y no esconder esta violencia detrás de palabras que la suavizan: «cosas de chicos», «travesuras», «novatadas», o que simplemente la ignoren, como si fuese inevitable.
- No permitir actitudes despreciativas y violentas hacia las chicas, donde se hace alarde de una falsa superioridad masculina por parte de los chicos:
 - Por ejemplo, expresiones como «eres un nenazas» no son inocentes y crean una imagen simbólica negativa de lo que es ser niña, con menos valor de lo que debe ser un niño.
- En ocasiones, podrá ser interesante que las niñas y los niños realicen determinadas actividades o parte de las mismas por separado, sobre todo cuando se sabe de antemano que la experiencia e intereses sobre ciertos temas son diferentes, aportando riqueza y claridad a las reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., *La Orientación Académica y Profesional, Manual para la tutoría, Educación Secundaria Obligatoria*, Consejería de Educación y Cultura. C.A.M., 1997.
- «El Futuro del Trabajo», en *Mientras Tanto*, 60 (Barcelona, 1995).
- Orientación Profesional*. Programa Elige, Instituto Andaluz de la Mujer y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1997.
- BELTRÁN BARTOLOMEU, Pepín, «Propuesta de orientación vocacional», en *Revista de Prensa Comunidad Escolar*, 4 (1996).
- BOM, Wil, *Abrirse Paso: Orientación Laboral y Profesional para Mujeres*, El Roure Ediciones, Barcelona, 1994.
- CATALA CONZALVEZ, A.-GARCÍA PASCUAL, E. (Material para el aula), *Qué quieres hacer de mayor o la transición desde la coeducación*, col. Educación, n.º 3, Institut Valencià de la Dona, Valencia 1989.
- CIGARINI, Lia, *La Política del Deseo*, Barcelona, Ed. Icaria, 1996.
- EMAKUNDE, *Jornadas sobre orientación académico vocacional para una toma de decisión no discriminatoria*, Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, 1994.
- INSTITUTO DE LA MUJER, *Las profesiones no tienen sexo*, Cuadernos de educación no sexista, n.º 2, folleto, Madrid.
- Familia y Reparto de Responsabilidades*, Colección Salud y Calidad de Vida, n.º 10, folleto, Madrid.
- JARAMILLO, C., *Cuaderno para la orientación profesional* (Materiales curriculares), pendiente de publicación, Consejería de Educación del Gobierno Canario.
- LÓPEZ ARMINIO, M.^a José, *Elegir una profesión en igualdad. Material Didáctico de orientación profesional no sexista*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla 1993.
- PIUSSI, Anna Maria, «Estrellas, planetas, galaxias e infinito», en *Traer al Mundo el Mundo*, Barcelona, Ed. Icaria, 1996.
- SÁEZ DE EGILAZ, Ana Agirre, «Chicos y chicas imaginan su futuro», en *Cuadernos de Pedagogía*, 257 (abril 1997).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON UNA
ORIENTACIÓN NO SEXISTA HACIA LAS CIENCIAS

- ACKER, Sandra, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Ed. Narcea, 1995
- ALEMANY, Carmen, *Yo no he jugado nunca con Electro*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n. 31, 4, 1992.
- BECERRA CONDE, Gloria, ORTIZ GÓMEZ, Teresa (eds.), *Mujeres de ciencias*, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer, Granada, 1996 (colección Feminae).
- CATTON, John, *Talleres, diseño y educación tecnológica de las chicas*, M.E.C., Madrid, 1991.
- GARCÍA DE LEÓN, M.^a Antonia, «Masculino/Femenino en el sistema de enseñanza español», en VV.AA., *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ed. Barcanova, 1993, 270-300.
- GASTANDI GIL, Paz, CANDIOTI LÓPEZ-PUJATO, Carmen (eds.), *Guía para e uso no sexista de las nuevas tecnologías*, Secretaría de Estado de Educación, M.E.C., Madrid, 1992.
- GENERALITAT VALENCIANA, «La enseñanza de las matemáticas y las ciencias experimentales», en *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Coeducación*, Valencia, 1991.
- INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, «Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo», en *Cuadernos para la coeducación*, 2.
- «Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales», en *Cuadernos para la coeducación*, 8.

- «Ciencia, tecnología y coeducación. Investigación y experiencias internacionales», en *Cuadernos para la coeducación*, 10.
- JIMÉNEZ ALEXANDRE, M.^a Pilar; DOMINGO OUVARD, M.^a Fernanda; SAUQUILLO BALBUENA, Elvira, *Elección de ramas por alumnas de formación profesional: factores escolares relevantes en la actual segregación y líneas de modificación*, CIDE, Madrid, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *La situación de la Mujer en el Sistema Educativo*, Madrid 1990.
- *Guía Didáctica para una orientación no sexista*, Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, Madrid, 1989.
- RUBIO HERRÁEZ, Esther, *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*, I, M.E.C., Madrid, 1991.
- SMAIL, Bárbara, *Cómo interesar a las chicas por las ciencias*, Madrid, M.E.C., 1991.
- SPENDER Dale; SARAH Elizabeth, *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993.