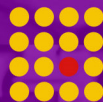


ZINN O C C E L O C O

EDITED

Hacia el Empoderamiento Femenino: representación de la mujer en diferentes contextos

Editoras
Alba Vico-Bosch y Luisa Vega-Caro



EGREGIUS
ediciones

HACIA EL EMPODERAMIENTO FEMENINO:
REPRESENTACIÓN DE LA MUJER
EN DIFERENTES CONTEXTOS

— Colección *INNTED* —

**HACIA EL EMPODERAMIENTO FEMENINO:
REPRESENTACIÓN DE LA MUJER
EN DIFERENTES CONTEXTOS**

Editoras

Alba Vico-Bosch y Luisa Vega-Caro

Autoras

(por orden de aparición)

Lucía Benítez-Eyzaguirre

Marcela Iglesias-Onofrio

Luisa Vega-Caro

Alba Vico-Bosch

Prudencia Gutiérrez-Esteban

Gilvanice Carneiro-Pedreira

Maria da Conceição Nogueira-Correia

Joaquim José Jacinto-Escola

Victoria del Rocío Gómez-Carrillo



**HACIA EL EMPODERAMIENTO FEMENINO: REPRESENTACIÓN DE LA MUJER
EN DIFERENTES CONTEXTOS**

Ediciones Egregius
c/ Profesor Tierno Galván, 21, 41910 - Camas, Sevilla
www.egregius.es

Diseño de cubierta e interior: Francisco Anaya Benitez

© Los autores

1ª Edición. 2018

ISBN 978-84-17270-55-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el libro, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
<i>Alba Vico-Bosch y Luisa Vega-Caro</i>	
CAPÍTULO I. EMPODERAMIENTO DE MUJERES MARROQUÍES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN TIC, EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN SOCIAL	11
<i>Lucía Benítez-Eyzaguirre y Marcela Iglesias-Onofrio</i>	
CAPÍTULO II. LAS REDES SOCIALES ONLINE: UN NUEVO CAMINO HACIA LA VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES	37
<i>Luisa Vega-Caro, Alba Vico-Bosch y Prudencia Gutiérrez-Esteban</i>	
CAPÍTULO III. FEMINIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: ESTUDO NA ÁREA DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO, BAHIA	55
<i>Gilvanice Carneiro Pedreira, Maria da Conceição Nogueira Correia y Joaquim José Jacinto Escola</i>	
CAPÍTULO IV. ESTUDIO SOBRE LA INVISIBILIZACIÓN DE LA MUJER EN EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR Y CARGOS DIRECTIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	79
<i>Victoria del Rocío Gómez-Carrillo</i>	

PRESENTACIÓN

Este libro se centra en presentar una serie de iniciativas, propuestas y reflexiones orientadas a la reducción y eliminación de la brecha de género en sus diferentes facetas (social, educativa, cultural y tecnológica). La sociedad actual requiere de mujeres emprendedoras, autónomas, líderes, capaces de tomar decisiones y enfrentar los diferentes roles que la vida les presenta para que sea posible romper con todos aquellos modelos patriarcales que reproducen desigualdades, inequidades y jerarquías que son producto de un proceso histórico que remite a esquemas, normas y prácticas que han perfilado los papeles asignados a las mujeres y a los hombres en la sociedad y que da como resultado, una situación sistemática de desventaja para las mujeres.

En este sentido, los diferentes capítulos que conforman este libro tienen como objetivo común impulsar la participación digital, presencia activa y liderazgo de las mujeres en la sociedad actual. En el capítulo 1 las autoras se centran en promover las capacidades de las mujeres marroquíes en el uso de las tecnologías y en las prácticas comunicativas para intervenir como agentes de desarrollo local. En el capítulo 2 nos encontramos en cómo las diferentes motivaciones y formas de uso que tienen las mujeres en el uso de las redes sociales les influye en el grado de empoderamiento dentro de la sociedad actual. En el capítulo 3 se pone de manifiesto la necesidad de la visibilización y valoración de la mujer en el área de las matemáticas.

Por último este libro finaliza con el capítulo 4 donde se analiza la existencia de invisibilización de la mujer conforme ascendemos en carga laboral o categoría docente e investigadora.

Esperamos que este libro os anime a incorporar la perspectiva de género en vuestras prácticas, uniéndoos al proyecto de cambio y mejora que esto supone en la sociedad actual.

¡¡Esperamos que lo disfrutéis tanto como nosotras al coordinarlo!!

Alba Vico-Bosch y Luisa Vega-Caro.

Universidad de Sevilla

CAPÍTULO I

**EMPODERAMIENTO DE MUJERES
MARROQUÍES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN
EN TIC, EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN
SOCIAL**

Lucía Benítez-Eyzaguirre

Marcela Iglesias-Onofrio

Universidad de Cádiz

1. RESUMEN

El proyecto "Género, Tecnología e Innovación social", desarrollado en Marruecos entre 2016 y 2017, ha tenido efectos multiplicadores que superan las expectativas del diseño previo, dentro de la intervención de la cooperación interuniversitaria. Los resultados singulares surgen de la combinación de metodologías: de una parte, un diseño según los requisitos del Enfoque de Marco Lógico (EML) y, de otra, la gestión en el contexto desde la Investigación Acción Participación (IAP). La combinación de metodologías de enfoque contrapuesto no sólo ha sido posible en la práctica sino que ha permitido conjugar dos formas de trabajo y de evaluación, con una dinámica enriquecedora para el aprendizaje metodológico y social.

El proyecto, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional del Desarrollo (AACID), con la participación de la Universidad de Cádiz, el Aula Universitaria del Estrecho, la Université Abdelmalek Essaâdi y la Association des Femmes Entrepreneurs du Maroc (AFEM NORD TANGER), se ha centrado en promover las capacidades de las mujeres marroquíes en el uso de las tecnologías y en las prácticas comunicativas para intervenir como agentes de desarrollo local.

A partir de una formación inicial en estas materias, las primeras mujeres beneficiarias de este proyecto tuvieron que diseñar talleres destinados a la comunidad local marroquí según las necesidades de las asociaciones destinatarias, mediante un proceso de IAP. En la última fase del proyecto, impartieron estos talleres para impulsar iniciativas de economía colaborativa y/o de innovación social con mucho éxito y fomentando la demanda de las entidades de mayor formación.

2. FORMACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL CAMBIO SOCIAL

La articulación de la perspectiva de género con las tecnologías y la innovación social busca la transformación de contextos culturales, económicos y sociales a través de la participación de las mujeres orientadas por las necesidades y la construcción de derechos personales y colectivos. La experiencia del proyecto “Género, Tecnologías e Innovación social”, desarrollado en Marruecos en 2016 y 2017, y financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional del Desarrollo (AACID), con la participación de la Universidad de Cádiz (UCA), el Aula Universitaria del Estrecho (AUE), la Université Abdelmalek Essaâdi (UAE) y la Association des Femmes Entrepreneurs du Maroc (AFEM NORD TANGER), nos muestra que la intervención planificada, siempre que cuente con la participación en la toma de decisiones, facilita el cambio social a la vez que empodera a las mujeres y las convierte en protagonistas del cambio, así como en referente de sus comunidades.

Este proyecto ha buscado la capacitación tecnológica y profesional de mujeres empresarias y estudiantes del norte de Marruecos, en colaboración con otros agentes sociales, para contribuir al fortalecimiento de la autonomía de las mujeres en el uso de la tecnología y en las prácticas comunicativas, a través del aprendizaje transformativo, como contribución al desarrollo sustentable, a partir de la promoción de la igualdad en el acceso al conocimiento, al empleo y a la independencia económica. Todo ello orientado a la formación y la

práctica de las mujeres como agentes de desarrollo local en sus comunidades, en las que, a partir de los conocimientos adquiridos, han podido fomentar el uso de espacios colaborativos de emprendimiento, de innovación social y de transformación con perspectiva de género, siempre adaptado a las necesidades sociales y colectivas del contexto.

A la hora del cierre de este proyecto, hemos visto con sorpresa que la iniciativa ha despertado mucha curiosidad entre colectivos que en principio no eran destinatarios, como alumnado de diferentes másteres de la Université Abdelmalek Essaâdi, o bien de otras asociaciones y entidades que no tuvieron la oportunidad de beneficiarse de la formación de los talleres, y que ahora solicitan esa formación a las mujeres empoderadas. Por ello, realizamos un recorrido para compartir la experiencia del proyecto, ofreciendo los resultados de la intervención tanto desde la valoración del proceso como desde la evaluación global final.

3. MUJERES MARROQUÍES: DE CAPITAL HUMANO OLVIDADO A AGENTES DE CAMBIO SOCIAL

La situación de las mujeres en Marruecos está marcada por una desigualdad que comienza en el sistema educativo ya que en la baja tasa de alfabetización de adultos, 67,1%, pesa sobre todo la escasa escolarización femenina, mientras que los hombres (36,3%) casi duplican a las mujeres en el acceso a algún tipo de educación secundaria (20,1%). Así, la desigualdad en educación alcanza un índice de 45,8 y la desigualdad en los ingresos el 23,0 (coeficiente de Gini: 40,9). Los datos del informe del PNUD (2014) indican un coeficiente de desigualdad humana del 28,5. El índice de desigualdad de género (0,460) lleva a Marruecos ocupar el puesto número 92, pero es en los datos del Índice de Desarrollo de Género (0,828) donde presenta las cifras más negativas, que le hacen descender al puesto número 132, así como en la distribución de ingresos, pues las mujeres no al-

canzan ni un tercio de los ingresos que obtienen los hombres, es decir, 3215 frente a 10 692 (PPA en US\$ de 2011). No hay que olvidar que la tasa de actividad femenina se estima en el 34% (la mitad de la española), con bajos índices de mujeres técnicas y científicas, y que en política sólo un 11% de los puestos están ocupados por mujeres.

A pesar de los cambios en la Constitución de 2011, la transformación en la situación de las mujeres no llega, ya que la ambigüedad del texto impide mayores logros. Por ejemplo, el Código de Familia contiene disposiciones discriminatorias para las mujeres con respecto a la herencia, aunque su reforma ha ampliado sus derechos ante el divorcio y ha elevado la edad legal para contraer matrimonio a los 18 años. Como dato significativo destacamos el índice de justificación de agresiones físicas a la esposa a partir de cualquier negligencia doméstica, que cuenta con un respaldo del 63,9% entre la población.

Todo ello incide negativamente en el desarrollo económico y en la autonomía de la mujer y provoca una pérdida de talento y capacidades. Incluso los logros educativos recientes no consiguen frenar la desigualdad laboral ni su repercusión en el desarrollo social, pues se mantiene la diferencia en el reparto de las tareas cotidianas hasta condicionar el acceso de las niñas y de las mujeres a la capacitación y a la educación, que anula sus oportunidades de independencia económica. Tampoco el desarrollo científico y tecnológico ha respondido a las necesidades de las mujeres, lo cual las convierte en objetivo prioritario de acciones de cooperación y de transferencia tecnológica. Sobre todo si se tiene en cuenta que los efectos de la crisis económica y de la pobreza —aspectos en los que las mujeres juegan un papel esencial de equilibrio en el sistema— les generan mayores dificultades para el acceso en condiciones de igualdad a la política, a la salud, la educación o el empleo. La capacitación digital de las mujeres se hace imprescindible para el avance social, para el ejercicio de los derechos y para su incidencia en las políticas públicas, pues es

la base de la igualdad de oportunidades en el uso y acceso a las tecnologías. Por tanto, las competencias digitales se enmarcan en el derecho humano a la educación y a la comunicación.

Así, el proyecto se ha enfocado desde el ejercicio de los derechos humanos, la eliminación de las formas de discriminación contra las mujeres y la lucha contra la pobreza, a través del fomento de su autonomía e independencia económica. La cooperación socio-cultural puede servir para facilitar el acceso de las personas excluidas a la vida pública (cultural y política) de sus sociedades, fortaleciendo, al mismo tiempo, el desarrollo de la economía circular.

Para tratar de contribuir a la mejora de la situación, el proyecto se diseñó como un conjunto de actividades de investigación, formación presencial y virtual, a través de la creación y coordinación de redes y asociaciones de prácticas digitales, en un proceso de transferencia desde las instituciones académicas a las sociales. Por ello, las líneas estratégicas sobre las que se sustenta este proyecto son las siguientes:

1. La capacitación tecnológica y digital como instrumentos de aprendizaje y de enseñanza.
2. El fomento de la participación de las mujeres en este proceso de empoderamiento digital, de cara al liderazgo social, económico y político.
3. La formación orientada al uso de la tecnología, tanto la digital como la móvil, como instrumentos de creación de riqueza y desarrollo humano.
4. El diseño de un modelo horizontal de intercambio e innovación social sobre el uso tecnológico para fomentar estrategias de reducción de costes en equipamiento y conectividad basados en el software libre y el acceso abierto, como elementos clave de la mejora de la calidad de vida de las personas y de las comunidades.

5. El impulso de la creación de redes de información y conocimiento, a través del trabajo colaborativo, entre mujeres de diferentes países para favorecer el intercambio de experiencias de aprendizaje y tecnologías, así como sobre metodologías.
6. La mejora del acceso paritario al derecho a la información y la comunicación, así como el acceso a las TIC, como parte del ejercicio de los derechos humanos, de la justicia social y de la igualdad de oportunidades.
7. El fomento del intercambio intergeneracional de conocimientos, saberes y experiencias a través de estrategias de diferentes velocidades para el fomento de la integración social y la igualdad.
8. La formación e información sobre el acceso a la información pública y a las posibilidades de participación social y política así como del ejercicio de la ciudadanía digital y de la igualdad.
9. El fomento de la creación y la sostenibilidad de las redes de intercambio y de gestión de la información en función de las necesidades y demandas locales de grupos y entidades de mujeres. Canalizar estas temáticas hacia los debates globales y locales sobre el gobierno y la regulación de la Sociedad de la Información y las Tecnologías, para incorporar la visión de género.
10. El impulso del conocimiento sobre emprendimiento, modelos de negocio, modelos de pago *online* y seguridad para la mejora de la distribución de los productos locales.

Para impulsar esta iniciativa, hay que tener en cuenta la necesidad de dominar el lenguaje de los sistemas y procesos informáticos, el uso de estas herramientas y el fomento de una cultura emprendedora que propicie la generación de riqueza y actividad económica

que beneficien a las mujeres. Todo ello sin olvidar el riesgo inherente a la falta de conocimiento y de dominio del desarrollo tecnológico.

4. ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tanto desde las orientaciones de la propia AACID, como desde la participación de las universidades mencionadas, el proyecto debía atender una propuesta metodológica de Enfoque de Marco Lógico (EML) como requisito de formulación para la financiación desde la cooperación internacional al desarrollo. Sin embargo, la realidad del contexto, la intervención en un entorno cambiante y, sobre todo, el impulso de la participación femenina en los procesos políticos, económicos y sociales, se tomaron en cuenta para flexibilizar las condiciones impuestas desde el diseño a favor de un contexto de toma de decisiones participado y consensuado, aplicando una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP). Por contradictorio que parezca, este doble modelo en el diseño de la intervención ha resultado no sólo riguroso sino también creativo e innovador. A fin de cuentas, como el título del proyecto indica, se trataba de generar innovación social a partir de la perspectiva de género y con el auxilio de una agenda de derechos de género y políticos apoyada en la alfabetización digital y la apropiación de la tecnología.

La definición de la metodología, los contenidos y los procedimientos a través de los cuales se ha desarrollado el proyecto ha partido de una coordinación colegiada entre la UCA y la UAE con la acción cooperativa y el trabajo en red. El proyecto se definió desde la Perspectiva Relacional como un modelo de diálogo con el entorno, inclusivo y de participación entre los sectores destinatarios de forma conjunta y cooperativa —de igual a igual—, así como de la sociedad civil organizada. De cara a estos colectivos participantes, se plantea el concepto de ‘apropiación’ como parte de la dinámica activa y de la creación de sinergias con otras intervenciones de desarrollo aplica-

das en el mismo territorio y sector desde la perspectiva de la coordinación y complementariedad. Se ha considerado como agentes de este proyecto a la comunidad universitaria, con prioridad en las mujeres, de la UAE; a la AFEM Nord-Tanger, al tercer sector, sector social, entidades sociales, ONG, asociaciones de distintos ámbitos de actuación; a los municipios y comunidades de origen de las estudiantes que han participado en el proyecto; y a la población en general.

Las mujeres beneficiarias han formado parte de la toma de decisiones, de la atención a las necesidades sociales y de la apropiación de la formación y de las prácticas tecnológicas. Con una lógica multidimensional, la perspectiva de género ha impulsado el liderazgo de las mujeres como agentes de desarrollo local y del fortalecimiento social a través de la cooperación con organizaciones de la sociedad civil, mostrando su capacidad de intervención en los programas públicos desarrollados en la región norte de Marruecos. La ejecución del proyecto ha seguido, por tanto, el criterio de la equidad y de la igualdad, dentro de las políticas de *mainstreaming* de la UE –que ha sido su orientación primordial–, coherente también con la Defensa de los Derechos Humanos y de la promoción proactiva a través de la discriminación positiva de la mujer.

Los vectores de innovación del proyecto se apoyan en la transferencia de herramientas destinadas a la mejora de la calidad de vida de las mujeres y de las comunidades a partir de desarrollos preferentes basados en software libre. Las competencias digitales adquiridas por las beneficiarias les han permitido desarrollar también sistemas de comunicación no presenciales, estrategias que han conducido a la multiplicación de los efectos previstos en el proyecto y a una dinámica que se ha extendido más allá del periodo de intervención de la iniciativa.

Una intervención con perspectiva de género en la comunicación para el desarrollo precisa de un enfoque multidisciplinario, sobre todo si

además busca la capacitación tecnológica y digital dentro del contexto de la intervención social para impulsar acciones diferenciales dirigidas a distintos sectores, de desarrollo largo e integrado. El planteamiento tecnológico ha incorporado la sensibilización, la capacitación, la visibilidad de la posición y el trabajo de las mujeres, pero también la atención a la economía del cuidado, a partir de la participación de las estudiantes y los colectivos implicados, como vectores imprescindibles para la innovación social. Todo ello está orientado a la obtención de la mejor gestión de los recursos disponibles y su sostenibilidad. Las actividades se plantearon con el objeto de potenciar la sociedad civil activa a partir del empoderamiento de las mujeres, para reclamar sus derechos fundamentales y provocar cambios sociales en la igualdad, los derechos humanos, la lucha contra la pobreza o en la conciencia social.

A fin de llevar a cabo la evaluación de los resultados y una valoración del proceso del proyecto en todas sus fases, se utilizaron como instrumentos de recogida de datos cuestionarios de evaluación que se pasaron al profesorado, a las estudiantes del curso de formación y a los asistentes a los talleres. Dichos cuestionarios se administraron en distintos momentos del proyecto de forma que se pudieran recoger las opiniones de todos los actores implicados durante la implementación de las actividades para detectar las necesidades surgidas y las propuestas de mejoras y poder corregir los aspectos que fueran necesarios durante la marcha. Por otra parte, se mantuvieron reuniones frecuentes con todos los colectivos, coordinadores, docentes y alumnas, a efectos de obtener una valoración más amplia y una retroalimentación constante.

5. EL PROYECTO Y SUS FASES

La iniciativa se planteó como un procedimiento descentralizado de participación dentro de la propia universidad pero también de cara a la población local, a través del trabajo en red. Por ello, el proyecto se ha desarrollado en tres fases diferentes, a través de las cuales se ha buscado lograr una estrategia de multiplicación de los resultados a la vez que de mayor proximidad a las necesidades reales de las asociaciones del norte de Marruecos.

En la primera fase del proyecto, se impartieron un total de ocho cursos dirigidos a estudiantes de posgrado de la UAE, así como a mujeres emprendedoras y empresarias de la región norte. A lo largo de dos meses, un conjunto de 28 destinatarias recibieron cursos sobre Internet y la cultura digital, Innovación social, Software libre y conocimiento abierto, Gestión emocional y empatía en la intervención social, Comunicación *online* y redes sociales, Economía colaborativa, Emprendimiento, modelos de negocio y financiación, así como el curso de Formadora de formadoras. Las docentes fueron seleccionadas entre profesionales de reconocido prestigio tanto españolas como marroquíes. A lo largo de 160 horas de formación, las alumnas recibieron capacitación que devolvieron a las comunidades locales impartiendo talleres sobre el uso de herramientas digitales y de comunicación, y obtuvieron el título de ‘Agente de dinamización social, gestión de tecnologías e innovación social’. Esta titulación tuvo por objetivo capacitar a las estudiantes como agentes de cambio y alfabetización digital en sus comunidades de origen a través del uso de herramientas digitales y estrategias de comunicación, que incluyó los conocimientos y habilidades tecnológicos para la alfabetización digital y el cambio social. Así como considerando el uso de la tecnología, tanto la digital como la móvil, como instrumentos de creación de riqueza y desarrollo humano.

La formación se estructuró en dos módulos con cuatro cursos cada uno. Cada curso constó de 20 horas de formación, 12 presenciales y 8 no presenciales.

El primer módulo se denominó “Innovación Social” e incluyó los cursos que versaron sobre a) el acceso y el uso de internet, la gestión de la información, los cambios tecnológicos y los nuevos modelos comunicativos; b) las herramientas para el emprendimiento y la innovación social, las metodologías de investigación participativas, la motivación, el liderazgo y la resiliencia; c) el *software* libre y el conocimiento abierto como elementos clave para promover el cambio social y la economía del bien común; y c) la gestión emocional, la empatía y diversas habilidades sociales y comunicativas para la intervención social.

El segundo módulo se tituló “Emprendimiento” y agrupó los cursos con el siguiente contenido: a) la comunicación *online* y las redes sociales; b) la tecnología al servicio de la economía colaborativa y los modelos de colaboración de la economía digital; c) el emprendimiento, los modelos de negocio digitales, la financiación y el *crowdfunding*; y d) las herramientas y metodologías didácticas para la formación.

Tabla 1. Programa curricular del Curso

Contenidos	Horas
Módulo: Innovación Social	80
1. Internet y cultura digital	20
2. Innovación social	20
3. Software libre y conocimiento abierto	20
4. Gestión emocional y empatía en la intervención social	20
Módulo: Emprendimiento	80
5. Comunicación <i>online</i> y redes sociales	20
6. Economía colaborativa	20
7. Emprendimiento, modelos de negocio y financiación	20
8. Formadora de formadoras	20
	160

La metodología empleada durante estas clases contempló la exposición magistral de contenidos teóricos y el desarrollo de ejercicios prácticos en equipo. Para la formación no presencial se contó con el Aula Virtual de la UCA, a través de la cual se llevaron a cabo las tutorías, se proporcionó el material de lectura, se creó un foro como espacio de comunicación virtual entre las docentes y las alumnas, y se entregaron y calificaron los trabajos prácticos de evaluación de cada curso.

Las clases fueron impartidas a partir de una metodología colaborativa y participativa, incluyendo dinámicas de grupos y trabajos prácticos grupales. En consonancia con el objetivo del proyecto, se intentó fomentar el trabajo en equipo y la creación de una comunidad de aprendizaje colaborativo entre las propias alumnas. Las clases

presenciales se dictaron en el período de dos meses, a razón de un curso por semana, y se desarrollaron en las instalaciones de la UAE y de la AFEM en Tánger.

Cada curso se evaluó a través de una actividad grupal diseñada y evaluada por el docente a cargo. La actividad requería para su elaboración de unas 8 horas de trabajo, aproximadamente, que se realizó como actividad no presencial dentro del curso. Los grupos de alumnas contaban con la tutorización virtual del docente para resolver las dudas que pudieran surgir. Tras la entrega de los trabajos en la plataforma virtual, el docente los evaluó y realizó un comentario que hizo llegar a los distintos equipos a través del correo del Aula Virtual. De esta manera, la calificación final del curso correspondió a la media de las calificaciones obtenidas en los ocho trabajos. Para la obtención del diploma fue requisito: a) haber entregado y aprobado los ocho trabajos, b) haber asistido al 80% de las clases presenciales y c) participar en el diseño de los talleres destinados a una comunidad local de Tánger, Tetuán o alrededores (segunda fase del proyecto), proceso que se desarrolló al término del curso con reuniones de trabajo presenciales y/o a través de la plataforma virtual con asesoramiento de los docentes.

En una segunda fase, las alumnas diseñaron estos talleres destinados a la sociedad civil marroquí, definiendo sus contenidos y la metodología mediante un trabajo en equipo, a través de dinámicas de grupo y del asesoramiento de los coordinadores del proyecto y del profesorado. La elaboración de las propuestas partió de equipos de trabajo formados por las propias alumnas quienes adaptaron sus ideas y conocimiento a las necesidades de asociaciones y entidades que serían beneficiarias de los talleres. El planteamiento de estos equipos partía de la autonomía conceptual y operativa como garantía de compromiso con la realidad y las necesidades de la población en general. Para la formulación de estas propuestas las alumnas se hicieron cargo de forma directa de un proceso participado de investigación-acción de cara al diseño de los contenidos de los talleres a

impartir en entidades, para investigar las necesidades de las asociaciones locales y de los colectivos destinatarios de la formación final.

Con el apoyo y supervisión gestora de la Coordinación del Proyecto, plantearon los contenidos concretos de los talleres de formación y de transferencia, de los procesos de adaptación tecnológica y metodológica, de la gestión de su implantación y del desarrollo, en cada uno de los ámbitos tratados, así como las recomendaciones necesarias para su extensión a otros ámbitos sociales y comunitarios. El proceso de evaluación y recomendaciones, por parte de la Coordinación del Proyecto, trató en todo momento de enmendar los errores y desviaciones con un análisis crítico y participativo, a fin de impulsar las acciones de mayor interés para la transferencia socio-cultural de la tecnología y sus usos hacia las comunidades locales y rurales más adecuadas.

En la tercera fase del proyecto, el título de ‘Agente de dinamización social, gestión de tecnologías e innovación social’ acredita a las mujeres que recibieron la formación inicial para impartir los talleres que ellas mismas diseñaron, de acuerdo con la investigación previa sobre el contexto y las necesidades de las asociaciones civiles. Las formadoras obtuvieron un diploma y una retribución económica por la formación práctica impartida en estos talleres, que estaban dirigidos prioritariamente a mujeres orientadas hacia proyectos colaborativos de emprendimiento e innovación social.

Tras el diseño y presentación de los Talleres ante un Jurado compuesto por los coordinadores hispano-marroquíes del proyecto, se evaluaron las propuestas siguiendo los criterios de calidad que se esbozan en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios de calidad de la propuesta del Taller

1. La propuesta general del taller se adapta a la necesidad e interés de la comunidad en la que se va a impartir.
2. Los objetivos del Taller están correctamente planteados y son plausibles de ser alcanzados con el desarrollo del taller.
3. La metodología del taller responde al formato de dinámicas participativas y tiene un carácter innovador.
4. Los contenidos están suficientemente trabajados y se adecúan a los objetivos planteados.
5. Los recursos formativos (materiales elaborados para el desarrollo del taller) son idóneos y creativos.

Cada equipo de alumnas recibió las valoraciones del Jurado y las respectivas recomendaciones para mejorar las propuestas. Los talleres finalmente aprobados e impartidos integraron en sus contenidos parte de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la primera fase de formación e incorporaron las TIC como contenido y con ello contribuyeron a la principal línea estratégica del proyecto: el empoderamiento digital de las mujeres. La totalidad de talleres incorporaron además contenidos de emprendimiento social y dos de ellos añadieron formación sobre economía colaborativa, en consonancia con la estrategia de contribuir a la independencia económica de las mujeres desde un modelo colaborativo y de innovación social (Tabla 3).

Tabla 3. Talleres diseñados e impartidos por las alumnas formadas

Título del taller	Asociación beneficiaria
Herramientas de oficina y técnicas de expresión y comunicación al servicio del aprendizaje eficiente	Houda Nass para la educación y la cultura
Herramientas y técnicas innovadoras de aprendizaje	Tingis Artes y Culturas Mediterráneos
Marketing a través de las redes sociales (Facebook)	Dar Al Karama para el desarrollo de la mujer
Las nuevas tecnologías de información y comunicación para la capacitación de la mujer marroquí	Al Amal para el desarrollo social
Género y economía colaborativa en línea	Observatorio Marroquí de la Mujer y Liderazgo
Cómo recuperar la confianza en sí misma	Darna
Iniciación a la utilización de las NTIC (AMALI)	Dar Taliba Fatima Al Fihriya

6. EL PROYECTO A EVALUACIÓN

La evaluación de las diferentes fases del proyecto corrió a cargo de los docentes, las alumnas formadas y los asistentes a los talleres, para de esa forma contar con una visión plural del desarrollo del proyecto y de sus resultados.

Por parte de los ocho docentes que impartieron la titulación ‘Agente de dinamización social, gestión de tecnologías e innovación social’ se recogió su valoración a través de una encuesta y del informe de docencia que ofrecieron tras finalizar los cursos que impartieron. Todas las docentes compartieron una visión muy positiva ya que afirmaron haber podido alcanzar los objetivos previstos en cada curso

así como el desarrollo de la metodología de una forma adecuada. La variedad del grupo de alumnas les permitió señalar la heterogeneidad del grupo respecto como un aspecto clave respecto al nivel de conocimientos previos sobre las materias abordadas y su perfil sociodemográfico.

La diversidad cultural y social de las alumnas fue considerada un aspecto positivo ya que con el trabajo mutuo se potenció la integración, la tolerancia y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, el profesorado consideró elevado el número de alumnas en términos del espacio disponible en el aula y de las actividades prácticas grupales propuestas. En momentos puntuales durante el desarrollo de las sesiones de cada curso, parecen haber surgido algunas dificultades relativas a la asimilación de los contenidos abordados o a la posterior utilidad profesional, cuestión que se resolvió a medida que los conceptos se aplicaban al contexto local mediante ejemplos reales y prácticos. En términos generales, el profesorado opinó que el grado de motivación e interés de las alumnas fue alto, si bien la actitud participativa y la implicación del grupo varió de un curso a otro.

Por parte de las alumnas beneficiarias de primer nivel, los datos obtenidos a partir de la encuesta final realizada a las 28 alumnas y con una tasa de respuesta del 89,2%, el proyecto completo ha sido valorado en promedio con un 7,4 sobre 10 puntos, mientras que respecto a las expectativas, un 44,4% señala que el proyecto estuvo a la altura de lo esperado mientras que para un 22,2% fueron por encima de las mismas. La formación recibida en la primera fase del proyecto fue valorada por las alumnas en las encuestas en función del interés de los temas abordados con un 6,7 de media, y la proximidad de los contenidos a la realidad recibió un 6,6 sobre 10 puntos.

Ante la pregunta sobre qué aprendieron en el curso de formación, varias de las alumnas hacen referencia a la obtención de nuevos conceptos relacionados con la innovación social y la economía colaborativa, lo cual evidencia la necesidad de incorporar formación sobre

estas temáticas en el ámbito universitario. En concreto, valoran los contenidos de cara al mundo laboral por permitirles desarrollar distintas competencias profesionales tales como las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y colaborativo y el liderazgo.

Como puntos fuertes de la formación también han identificado: la diversificación, la originalidad y el interés de los contenidos, las metodologías docentes innovadoras, el conocimiento de nuevas aplicaciones y competencia, y el intercambio del “saber” y el “saber hacer” así como el trabajo en equipo. Entre los puntos débiles se señaló el idioma de impartición del curso de algunas docentes que no manejaban el francés a nivel bilingüe, ante lo cual se ofreció la solución de impartirlo en lengua inglesa pero las alumnas no tenían nivel suficiente, por lo que se decidió que se dictara en español con la traducción consecutiva al francés por el técnico del proyecto. Además, algunas alumnas señalaron como puntos débiles: la duración de curso de formación, considerándola extensa en relación al contenido, la gran cantidad de trabajos de evaluación, y el desinterés de algunas alumnas durante el curso. En relación a los beneficios personales y profesionales obtenidos durante el curso de formación destacan la adquisición de conocimientos, experiencias, competencias y técnicas de enseñanza, la apertura cultural y el desarrollo del capital social. Destacan las relaciones de amistad que el curso les permitió desarrollar, lo cual podría constituir la base de una red personal y profesional entre las propias alumnas.

Las estudiantes, como beneficiarias de primer nivel, también evaluaron los talleres que diseñaron e impartieron a partir de la experiencia que como formadoras habían obtenido. Destacan cuestiones como el enfrentarse al reto de formar a un grupo de beneficiarios en algunos casos heterogéneos desde el punto de vista del sexo, la edad y el nivel de estudios; el aprendizaje de técnicas y conocimientos para impartir un taller de formación con éxito; el aprender a adaptar el estilo de comunicación según el público destinatario de la formación y el contexto; el sentido de la responsabilidad para con el otro; desarrollar la

creatividad y la innovación, la escucha activa, la negociación y el espíritu pedagógico, la confianza en sí mismas y el “saber ser”.

Esta experiencia de los talleres les permitió reflexionar sobre la práctica docente y revisar la propuesta inicial y considerar que, a posteriori, cabría modificar esa propuesta inicial, por ejemplo, en cuanto a la duración del mismo por no haber sido suficiente, o por reconocer el hecho de que todo taller siempre tiene aspectos a mejorar. Por último, el aporte que obtuvieron del contacto con las asociaciones y con personas ajenas al contexto personal, académico y/o profesional, fue enriquecedor a la vista de sus comentarios más destacados: el desarrollo de competencias personales y profesionales, nuevas relaciones sociales y la extensión de las redes de socialización, la capitalización de experiencias y conocimientos como parte del desarrollo social y el desarrollo personal.

A continuación se destaca la opinión de los asistentes a los 7 talleres diseñados e impartidos por las estudiantes beneficiarias de primer nivel, quienes evaluaron la formación recibida a partir de un cuestionario elaborado por el grupo de formadoras. La duración de los talleres fue de 12 horas totales y asistieron una media de entre 15 y 20 personas. En términos generales, los asistentes manifestaron que los talleres fueron interesantes, que estaban contentos de haber participado de los mismos, que les hubiera gustado más tiempo de formación y que les encantaría recibir más formación de este tipo.

7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El Proyecto “Género, Tecnologías e Innovación social” se diseñó con el convencimiento de que se trataba de una oportunidad real de las mujeres para avanzar por un camino propio, de autonomía y diversidad —con diferentes velocidades, cada una a la suya— a partir de la práctica del apoyo mutuo y la visión colectiva de cara a su empoderamiento. Esta forma colaborativa de apoyo mutuo es, por encima de cualquier propuesta formativa, una fuerza potente que impulsa al

cambio social. De hecho, hay experiencias en otros lugares del planeta en las que las mujeres, apostando por ellas mismas, por su crecimiento personal y profesional, con el apoyo de la comunidad y de las tecnologías no sólo han salido adelante, sino que se han convertido en el eje central de una transformación tanto en su familia como en su sociedad.

El proyecto se planteó para capacitar a estudiantes, prioritariamente a mujeres, en conocimientos y habilidades relacionados con la tecnología, como agentes de cambio y alfabetización digital en sus comunidades de origen, a través del establecimiento de redes y comunidades lideradas también por mujeres. De esta forma, se buscó una estrategia de desarrollo endógeno desde un planteamiento innovador, de compromiso social, atento a las necesidades de las personas y, especialmente, de las mujeres desde una práctica solidaria. En paralelo, se trataba de crear un modelo horizontal en red de innovación social para la mejora de la calidad de vida de las personas, a través del trabajo colaborativo, el intercambio intergeneracional de conocimientos y saberes, a la vez que impulsar el conocimiento sobre el emprendimiento y los modelos de negocio *online* para la mejora de la economía local. Este modelo de proyecto plantea el intercambio de buenas prácticas a partir de las herramientas tecnológicas apropiadas por un colectivo de mujeres a fin de lograr incidencia en el contexto sociopolítico. El diseño del proyecto ha favorecido la apertura a través de la multiplicación de las acciones, a partir de un modelo horizontal de comunicación y participación que resulta determinante para su éxito.

El proyecto planteaba el reto y la oportunidad de trabajar en el marco de un equipo multidisciplinar y binacional, de una forma flexible y dinámica, capaz de responder a los retos cotidianos y a la indefinición propia de la IAP, a la vez que a las exigencias de la EML garantizando la consecución de los objetivos en materia de género e intervención social. Para el equipo de este proyecto se trataba de la pri-

mera vez que afrontaba una iniciativa de un fuerte grado de intervención social en el territorio marroquí por lo que ha representado un reto, a pesar de que para los técnicos e integrantes de la coordinación ya existía experiencia en el campo de la cooperación así como conocimiento previo del territorio y del contexto, e incluso alguna experiencia de trabajo conjunto. Al tratarse de un proyecto en el que las situaciones no podían determinarse a priori en todos los casos, a medida que se avanzaba en su desarrollo fueron surgiendo múltiples cuestiones a resolver. En este sentido, puede decirse que el trabajo colaborativo y la toma de decisiones consensuada han sido los elementos clave para abordar con eficacia y eficiencia las actividades que se presentaban en el marco de un clima de trabajo inmejorable.

Entre los puntos débiles del proyecto, las alumnas señalaron que hubieran querido que la organización les hubiera facilitado más información sobre el sentido de cada fase y que cada actividad hubiese estado muy pautada de comienzo a fin. Reconociendo las demoras iniciales en proveer la información, por ejemplo, respecto a la evaluación de cada curso, las siguientes fases no podían sino concretarse hasta que el proyecto fuera avanzando si se aplicaba la metodología de la IAP. Lo cierto es que hubiese sido conveniente explicar de forma más detallada esta metodología de trabajo a efectos de lograr una mejor comprensión del conjunto del proceso por parte de las alumnas. Esto es un aprendizaje que se plasmará a la hora de exportar este proyecto a otros escenarios, comenzando por la inclusión de las alumnas seleccionadas para la formación inicial en una sesión de IAP. De esta forma, se espera incorporar esta experiencia y así obtener de antemano el análisis de sus necesidades formativas y su interés para determinar los contenidos del programa formativo a través de un proceso negociado para mejorar la adaptación al contexto y la satisfacción de las beneficiarias. Otro aspecto de mejora surge de la propuesta del equipo de coordinación que detectó las dificultades

formales de las alumnas a la hora de formular los objetivos de la formación y de definir los resultados esperados, ya que no se trataba de un contenido específico contemplado en la formación inicial. De cara a la escalabilidad de la experiencia, se propone integrar esta cuestión bien en los contenidos del curso sobre Formadora de Formadoras o bien en una sesión aparte previa al diseño de los talleres. Así, las dificultades y limitaciones encontradas y las sugerencias y propuestas de mejora realizadas por parte de todos los actores participantes han contribuido al crecimiento y aprendizaje profesional y personal, individual y como equipo, de todas las personas que han intervenido.

El acceso y reconocimiento de las mujeres beneficiarias en la formulación y las acciones previstas ha favorecido la creación de una comunidad de trabajo en red, de alianzas entre mujeres, de nexos con la sociedad civil, así como un ámbito para la visibilización de las capacidades y motivaciones de las mujeres. Las acciones se han destinado a la transferencia de los conocimientos para el desarrollo local comunitario, así como para el cambio social y la innovación, a partir de las destrezas, habilidades y conocimientos sobre las tecnologías y su uso. Se ha buscado el logro de mejores oportunidades y servicios para la ciudadanía, promoviendo el fortalecimiento de sus estructuras internas en su ámbito, así como el de las organizaciones de la sociedad civil de su entorno. Además, ha permitido reconectar el conocimiento y la formación universitaria con las asociaciones y entidades que forman el tejido social en Marruecos. Todo ello hasta tal punto que ha estimulado la demanda sobre la formación digital, los nuevos modelos comunicativos en red, y otras formas de acción social. Tanto la UAE como la UCA y el AUE han trabajado de forma conjunta para consolidar esta experiencia participativa, mientras que el equipo de trabajo se ha centrado en establecer un diálogo con las partes para lograr el consenso en la toma de decisiones sobre las acciones, así como en la planificación y organización de las actividades.

Dentro de la perspectiva de género, el análisis cualitativo del impacto nos permite definirlo como positivo en una doble dimensión. De una parte, en las condiciones de vida de las mujeres, gracias a la formación y autonomía adquiridas, y de la otra, en la relación entre personas de diferente género. Hay que recordar que varias organizaciones civiles han solicitado a las mujeres beneficiarias del proyecto más formación sobre las temáticas abordadas, hecho que refuerza la posición social y el reconocimiento de su capacidad, así como de su experiencia. La posición de estas mujeres se ha reforzado y equiparado en ocasiones con las estructuras jerárquicas de las organizaciones y entidades sociales de cara a las acciones formativas, sociales o participativas.

Así, se puede afirmar que se han producido cambios, durante la intervención de este proyecto, en la posición de las mujeres como sujetos sociales que han asumido los retos propuestos en las acciones mostrando su capacidad de organización. Se ha logrado además, la intervención de las mujeres y su representación en ámbitos institucionales, así como en el rol de interlocutoras en la comunidad. La valoración de la eficacia, pertinencia y viabilidad del proyecto desde la perspectiva de género se apoya en el proceso participativo a través del cual se han gestionado las acciones diseñadas en la totalidad de sus etapas, así como en la formulación de las actividades. Junto a ello, hay que destacar el espíritu colaborativo y de cooperación, propuesto dentro de la filosofía de la intervención y que ha terminado calando en la gestión, ya que, por encima de las propuestas iniciales, fueron las mujeres beneficiarias quienes lograron concretar su ámbito de intervención de cara a las asociaciones en las propuestas de talleres y en el proceso negociador con el que concretaron las necesidades formativas. De hecho, lograron acuerdos más beneficiosos que los inicialmente planteados en el proyecto.

A la hora de realizar un balance, una evaluación sobre la experiencia, habría que destacar que los resultados e impacto previsto superan las expectativas y el diseño previo realizado. Se ha producido una

mayor transferencia y apropiación de los contenidos y prácticas, se ha registrado una demanda social por parte de organizaciones y entidades, así como también de los estudiantes de la UAE, de formación sobre la innovación social, las tecnologías y las formas de comunicación en red.

Por otra parte, desde el Enfoque de Marco Lógico y en función de la resolución de los problemas planteados en el diseño de la intervención así como desde la perspectiva de género, se han evaluado los efectos multiplicadores registrados. En este sentido, cabe señalar que el proyecto ha resultado pertinente —ya que las necesidades y prioridades fueron definidas por la población beneficiaria— pero también eficiente y eficaz. La participación de las beneficiarias ha sido muy positiva, según expresan en las encuestas de evaluación y según la valoración del equipo coordinador de las universidades, y los resultados muestran la apropiación de la experiencia por parte de estas mujeres en las intervenciones realizadas con organizaciones civiles y asociaciones.

Desde el punto de vista de la IAP, tanto el diseño de investigación-acción participativa como la organización colaborativa presentan efectos positivos en la población beneficiaria directa, especialmente en el uso de las TIC y de su conocimiento para destinarlo a la comunicación y comercialización de productos, a la participación en programas de alfabetización digital y a la generación de contenidos con perspectiva de género. Estas iniciativas han contribuido a la calidad y el número de redes que se han generado en las comunidades, así como la adquisición de valores socioculturales asociados al proyecto, las actividades de autonomía y empoderamiento, de cara a la generación de oportunidades colaborativas de actividades económicas, sociales y de participación política.

La implicación de las mujeres beneficiarias, entendida como un elemento clave de la filosofía de la intervención, ha tenido alcances en la investigación, en el diseño y en las acciones: siempre ha sido una

garantía de éxito para el proyecto, ya que es coherente con sus objetivos y ha contribuido a incrementar los efectos de aprendizaje de sus contenidos y prácticas, a la potenciación de su valía como agentes de cambio y de empoderamiento.

En cuanto a los logros en clave de género, es necesario destacar los que se atribuyen las estudiantes beneficiarias de la primera fase, en cuanto se han sentido empoderadas en la interlocución con las entidades sociales con las que han negociado en condiciones de igualdad sobre el diseño de los talleres y sobre las necesidades formativas de cara a la sociedad civil.

CAPÍTULO II

**LAS REDES SOCIALES ONLINE: UN NUEVO
CAMINO HACIA LA VISIBILIZACIÓN DE LAS
MUJERES**

Luisa Vega-Caro

Universidad de Sevilla

Alba Vico-Bosch

Universidad de Sevilla

Prudencia Gutiérrez-Esteban

Universidad de Extremadura

1. RESUMEN

La inserción y uso de las TICs y redes sociales en la vida de las mujeres constituyen un cambio muy importante, de ahí que sean objeto de investigación creciente en los últimos años. En este sentido, la Agenda Digital Europea y el Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad establecen como grupos de atención preferente para la alfabetización, inclusión y capacitación a las mujeres, con el objetivo de aumentar su protagonismo y participación en la Sociedad de la Información. Las tecnologías digitales y, especialmente las redes sociales e Internet, son recursos que sirven para el desarrollo personal, social y laboral, por lo que estudiar y analizar los procesos por los cuales las mujeres adquieren poder y toman el control de sus vidas pudiendo gestionar de forma autónoma su actividad en los entornos virtuales resulta de gran interés para valorar su plena participación en la sociedad digital. Sin embargo, esto puede variar en función de la edad, etapa vital en la que se encuentren o de las necesidades que deseen cubrir. Por este motivo, surge el interés de nuestro estudio de indagar y visibilizar las motivaciones y las formas de uso que tienen mujeres de diferentes edades y situación laboral en estos entornos virtuales. Para ello se realiza un estudio cualitativo mediante un es-

tudio de casos, en el que participan 6 mujeres con edades comprendidas entre 20 y 60 años y con distinto perfil laboral, desempleadas y profesionales. Se ha utilizado una entrevista semiestructurada de corte biográfico, realizando un análisis de contenido de las mismas. Los resultados indican una diversidad de motivaciones y formas de uso de las redes sociales virtuales en función de la generación a la que se pertenezca y a la situación laboral en la que se encuentren.

2. INTRODUCCIÓN

Esta investigación está encaminada a cubrir y aportar información en una de las líneas prioritarias planteadas por la Agenda Digital Europea (Estrategia Europea 2020) y el Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad. En concreto, se establece como prioridad aumentar la presencia y participación de las mujeres en la Sociedad de la Información mediante la formación de mujeres desempleadas y profesionales entre otros colectivos.

La revisión de la literatura científica previa aporta información sobre la frecuencia del uso de Internet por parte de mujeres y hombres, así como del uso diferenciado entre ambos géneros. Sin embargo, son pocos los estudios que han analizado y estudiado en profundidad las motivaciones y formas de uso de las tecnologías por parte de las mujeres estableciendo similitudes y diferencias dentro de las mismas en función de la edad, etapa vital en la que se encuentren o de las necesidades que deseen cubrir. Las tecnologías digitales y, especialmente las redes sociales e Internet, son recursos que sirven para el desarrollo personal, social y laboral, por lo que estudiar y analizar los procesos por los cuales las mujeres adquieren poder y toman el control de sus vidas pudiendo gestionar de forma autónoma su actividad en los entornos virtuales resulta de gran interés para valorar su plena participación en la sociedad digital.

Estudios internacionales indican que las redes sociales virtuales han cambiado la presencia y participación de las mujeres en los entornos

virtuales (Clipson, Wilson y DuFrene, 2012; Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez y Buzón-García, 2015). Aires, Dias, Azevedo, Rebollo-Catalán y García-Pérez (2014) ponen de manifiesto los cambios que se están produciendo, ya que las mujeres están pasando de ser meras consumidoras pasivas a agentes que transforman y producen conocimiento y que cada vez están más visibles en las redes sociales e internet en general. Por este motivo, surge el interés de nuestro estudio de indagar y visibilizar las motivaciones y las formas de uso que tienen mujeres de diferentes edades y situación laboral en los entornos virtuales.

3. MOTIVACIONES Y FORMAS DE USO DE LAS MUJERES EN LAS REDES SOCIALES ONLINE

Los hallazgos obtenidos por una parte importante de investigaciones previas sobre el uso de las tecnologías han mostrado que las motivaciones que impulsan a las mujeres son principalmente de carácter relacional (Arteaga, Cortijo y Javed, 2014; Dias, 2012; Hew y Cheung, 2012; Jiménez-Cortés et al., 2015; Lin y Lu, 2011; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014; Yang y Brown, 2013) así como por la practicidad o utilidad directa que éstas tienen en su vida cotidiana (Huber y Watson, 2014; Vergés, Haché y Cruells, 2011).

En cuanto al carácter relacional y para mantener los vínculos con el entorno, se ha demostrado que el acceso a Internet mejora las posibilidades de comunicación entre personas que viven en la distancia, lo que permite reducir la distancia geográfica y la sensación de aislamiento social (Castells, 2001; Carpenter y Buday, 2007; Kollock y Smith, 2003; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014).

Con respecto a la aplicabilidad que tiene el uso de las redes sociales para las mujeres, el estudio de Huber y Watson (2014) muestra que son las personas de mayor edad las que más las usan con este sentido. Es aquí donde juega un papel fundamental el apoyo social que

ellas mismas perciban de su entorno más cercano (familiares, amigos, ayuda en línea,...) para su aprendizaje y uso, que posibilite adaptarse a los cambios producidos en estos entornos digitales.

En este sentido, algunas investigaciones indican la variabilidad en las motivaciones de uso de las redes sociales virtuales por parte de las mujeres (Jiménez-Cortés et al., 2015; Vergés et al., 2011). Esto coincide con otros estudios internacionales (Hargittai, 2010; Livingstone y Helsper, 2007) que demuestran la estrecha relación entre una gran diversidad de motivos de uso de las tecnologías y la inclusión digital. No obstante la literatura previa coincide en señalar como una de las motivaciones principales de las mujeres el deseo de explorar, la curiosidad o la atracción, al mismo nivel que otras con finalidades más utilitaristas.

4. EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES

Algunas investigaciones han estudiado el empoderamiento de las mujeres en los entornos digitales como son las redes sociales virtuales. El nexo común en todas ellas es tratar de afirmar el potencial que tienen estos recursos tecnológicos para hacer más fuertes y participativas a las mujeres en los diversos ámbitos de la vida, ya sea a nivel personal y/o laboral.

Siguiendo a Rubio y Escofet (2013) estas autoras definen el empoderamiento de las mujeres en las tecnologías como “la capacidad de las mujeres para ser autónomas, competentes y positivas en relación a las TIC” (p. 10). Asimismo, Aguado, Escofet y Rubio (2010) ya hicieron alusión a este término indicando que el empoderamiento de las mujeres conlleva a un aumento de participación y acceso de las mismas en estos medios pudiendo expresarse libremente y tomando decisiones que atañen a su vida. Del Prete, Gisbert y Camacho (2013) retoman a estas autoras como referencia para explicar la relación entre las TIC y el empoderamiento con un doble enfoque: 1) Las tecnologías como camino para el empoderamiento social, ya que mediante

el uso y la competencia adquirida por las mujeres en estos entornos se abren nuevas oportunidades de empleo y autoempleo; 2) Son las propias mujeres las que se empoderan a sí mismas, es decir, se resalta el papel activo que tienen ellas mismas en estos espacios, siendo aspectos esenciales el desarrollo de competencias como la autonomía, el dominio, el control y la libertad para decidir las formas de acceso y uso de y en las tecnologías (Aguado, Escofet y Rubio, 2009).

Siguiendo en esta línea, algunas investigaciones (Arteaga-Sánchez et al., 2014; Livingstone y Helsper, 2007; Yang y Brown, 2013; Zillien y Hargittai, 2009) muestran que son los usos académicos y profesionales los que inciden en mayores niveles de inclusión digital. Castaño, Duart y Sancho (2012) indican que los entornos virtuales contribuyen a crear hábitos de uso de la tecnología para trabajar en red e interactuar con las personas, y que éstos son a su vez un hábito beneficioso para integrarse en posiciones aventajadas en el mercado laboral. Por su parte, Carnoy (2000) señala que usar la tecnología para trabajar en red es fuente de productividad. Esto nos hace considerar la importancia de indagar en las formas de uso de estas tecnologías por parte de las mujeres.

5. METODOLOGÍA

El estudio que presentamos forma parte de una investigación más amplia que analiza la experiencia de 1340 mujeres con diversos perfiles en el uso de las redes sociales virtuales y su integración en su vida cotidiana con la finalidad de valorar los beneficios para su autorrealización personal y profesional en el marco de la Sociedad de la Información. De forma complementaria y, para analizar en profundidad las motivaciones y formas de uso de las redes sociales por parte de las mujeres, se realiza un estudio de casos con mujeres que muestran hacer un uso moderado o avanzado de las mismas.

En concreto, participan en este estudio 6 mujeres adultas de 25 a 60 años con distinto perfil laboral (desempleadas y profesionales), seleccionadas mediante un muestreo de casos típicos considerando a mujeres activas en el uso de internet y de las redes sociales y que pueden considerarse como modelos prototipos de otras. Además, se ha tenido en cuenta como criterios de inclusión:

- a) Experiencia: tener una experiencia mínima de un año en el uso de redes sociales.
- b) Diversidad: usar más de una red social.
- c) Intensidad: usar las redes sociales a diario.

La tabla 1 muestra los datos sociodemográficos de las mujeres participantes en el estudio:

Tabla 1. Características de las participantes seleccionadas

<i>Nº entrevista</i>	<i>Edad</i>	<i>Situación familiar</i>		<i>Nivel educativo</i>	<i>Situación laboral</i>
		<i>E. Civil</i>	<i>Hijas /os</i>		
1	25	Soltera	No	E. Secundarios	Desempleada
2	40	Divorciada	Si	E. Universitarios	Desempleada
3	60	Casada	Si	E. Universitarios	Desempleada
4	33	Soltera	No	E. Universitarios	Profesional
5	41	Soltera	No	E. Universitarios	Profesional
6	60	Viuda	Si	E. Universitarios	Profesional

Los datos se han recogido mediante una entrevista semiestructurada de corte biográfico, para lo cual se diseñó un guión de preguntas a partir de la revisión bibliográfica llevada a cabo. La entrevista contiene preguntas que recoge información de tipo sociodemográfico y de su experiencia en el uso de las redes sociales e internet.

Las entrevistas se han grabado y, posteriormente, transcrito y las mujeres participantes en la investigación han sido informadas en todo momento del propósito del estudio, así como del carácter confidencial y anónimo de las mismas. El desarrollo de cada una de las entrevistas han tenido una duración aproximada de 30 minutos y han sido dirigidas en todo momento por personal del grupo de investigación.

El análisis de contenido de las entrevistas se ha llevado a cabo de forma inductiva, de tal manera que a partir de sucesivas lecturas de las entrevistas, de su codificación e interpretación de los datos hemos tratado de descubrir patrones sistemáticos o categorías que nos permitan describir, interpretar y comprender cómo las redes sociales promueven el desarrollo de las mujeres (tabla 2).

Tabla 2. Tipos de enunciados

<i>Unidad de análisis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Definiciones</i>
Enunciados	Motivos de uso/propósitos de uso	Mantener amistades	Mantener relaciones existentes (amigos y familia). Estar al día de lo que le pasa a las personas de su red
		Retomar contactos	Retomar contactos perdidos
		Entretenerse	Divertirse y entretenerse (ocio), tiene un sentido lúdico
		Desarrollarse profesionalmente	Estar actualizada e informada de temas relacionados con su ámbito profesional
		Informarse	Estar informada y actualizada sobre temas de interés (salud, cocina, viajes, etc.)
		Formarse	Formarse/informarse sobre lo académico. Usos académicos
		Buscar empleo	Realizar una búsqueda activa de empleo dentro de las redes
Momento de uso		Mañana	Recoge en qué momento del día usan las redes sociales pero también la explicación que dan ellas para usarlas en ese momento y no en otro. Por qué las usan a una hora u otra del día
		Tarde	
		Noche	
Dispositivo de uso		Ordenador sobremesa	Recoge el dispositivo para usar las redes sociales
		Portátil	
		Móvil	
		Tablet	

6. ANALIZANDO LAS MOTIVACIONES Y FORMAS DE USO DE LAS MUJERES EN LAS REDES SOCIALES

Los resultados muestran que, de forma general, las mujeres que participan en este estudio se adentran en el uso de las redes sociales motivadas por la novedad, la curiosidad y necesidades propias (tabla 3). En estos casos la novedad viene determinada por el entorno y la sociedad, es decir, acceder a estos entornos les permite sentirse conectadas y actualizadas en todo momento. Por su parte, la curiosidad es una característica particular de estas mujeres ya que su acceso a las tecnologías lo realizan por probar y experimentar cosas nuevas. Además, las mujeres se conectan a las tecnologías por necesidades e intereses propios ya sea a nivel personal (juegos, noticias,...) o profesional (cursos, información, contactos del ámbito de trabajo,...).

Tabla 3. Motivaciones de acceso a las redes sociales

<i>Nº entrevista</i>	<i>Enunciados</i>
1	De Facebook los juegos, me lo abrí por eso. Twitter porque la gente empezaría a usarlo seguramente e imagino que los familiares empezarían a descubrir internet
2	Por las distintas necesidades. Facebook a nivel personal de amigos que me decían que me diese de alta. LinkedIn porque necesitaba contactar con gente de mi ámbito. Twitter porque la prensa escrita creo que está muerta
3	Al principio es como cuando te cuentan que existe esto un poco por probar a ver de qué va. Primero la curiosidad. Lo único que pasa que si suelo seleccionar un poco ¿no? Porque además de curiosa soy un poco miedosa, he leído mucho de los peligros de las redes, entonces a veces pues no incursiono más de lo que me gustaría
4	Empecé con el Messenger y el Tuenti y ahí te lo abres pues por la edad que tienes, porque todo el mundo está conectado y chateando por esos grupos
5	El primer impulso fue la novedad, y como siempre estoy bicheando las tecnologías me di de alta y pensé voy a ver que hay. Y luego vas descubriendo gente y más personas y vas descubriendo cosas interesantes, cursos, información,...
6	Con WhatsApp porque era una forma de acercarme a mis amistades de forma fácil y barata, y te puedes relacionar con toda la gente. A nivel de Facebook porque me parece muy divertido, a toda la gente cómo la vas conociendo, cómo se manifiestan

De manera específica y, una vez ya han accedido a las redes sociales virtuales, las motivaciones de uso de las redes sociales de mujeres desempleadas de este estudio indican que este medio les sirve fundamentalmente para mantener las relaciones con su entorno más inmediato (familiares y amigos/as) y entretenerse o divertirse encontrando en internet un lugar para el desarrollo de hobbies o intereses (tabla 4).

El aspecto diferenciador en este grupo de mujeres se da en el uso de las redes sociales para la búsqueda activa de empleo, ya que únicamente la mujer de 41 años es la que afirma usarla con este fin.

Además, es en este caso que la motivación para estar informada sobre temas de actualidad se da en las mujeres más mayores, es decir, consultan las noticias a través de Twitter.

Tabla 4. Motivaciones de uso de mujeres desempleadas

<i>Nº entrevista</i>	<i>Enunciado</i>
1	<p>En Facebook sobre todo familia y para algunos amigos extranjeros.</p> <p>Me gusta ver fotos, si es verdad hay muchos perfiles que suben fotos bastante bonitas, o imágenes.</p> <p>Una amiga y yo lo que hacemos es que en Twitter nos mencionamos y empezamos la letra de una canción y vamos siguiendo alternando ella y yo si... no sé, me parece divertido, más ocio y luego por otra parte si la búsqueda de trabajo aunque normalmente me meto más para ocio, para ver novedades o cosas que ha puesto cierta persona que se que pone cosas que me interesan o me pueden parecer curiosas.</p> <p>En Facebook más me meto por los juegos.</p> <p>Me han agregado a una página que es Colegio Público San José Obrero del año noventa y uno, y lo que habían hecho era dos personas de cuando íbamos al colegio intentar reunirnos a todos los que estuvimos en ese año en el colegio para saber qué había sido de nuestras vidas después de tantos años porque en el colegio ni tenías móvil. Puedes reencontrarte con gente. Facebook es más para el contacto con las personas de mi alrededor.</p>
2	<p>Facebook es más cotilleo y hablar e intercambiar impresiones con tus amigos. En LinkedIn si me gusta participar mucho en grupos muy específicos de mi ámbito laboral. Y Twitter pues leer las noticias y la prensa.</p> <p>LinkedIn por ejemplo lo uso mucho para empleo, para la búsqueda activa de empleo.</p>
3	<p>Felicitar un cumpleaños a gente que tengo lejos.</p> <p>Yo soy mucho de escribir lo que me parece, o sea, yo no hago compartir y subo lo que sea de otro que me ha gustado. Por ejemplo, hoy he puesto "se va a estrenar mañana una película que es El país del miedo".</p> <p>Twitter lo suelo ver porque es como ahí te enteras de las noticias más importantes, porque yo suelo estar siguiendo periódicos, algunas personas que me parecen importantes o con las que conecto.</p> <p>Youtube me ha enseñado a hacer cosas de manualidades de... por ejemplo "como se hace el nudo de una corbata".</p>

En el caso de las mujeres profesionales entrevistadas (tabla 5) una vez más se repite la motivación de mantener las relaciones con su entorno más inmediato (familiares y amigos/as). Son las mujeres de 33 y 41 años las que señalan hacer uso de las redes para desarrollarse profesionalmente y, en el caso de la más joven también con el objetivo de formarse.

Tabla 5. Motivaciones de uso de mujeres profesionales

<i>Nº entrevista</i>	<i>Enunciado</i>
4	<p>Principalmente el uso es laboral, Facebook es algo más personal que me ayuda a tener contacto con gente. Facebook me gusta mucho porque estas amigas más que están fuera pues ese contacto si me ayuda a tenerlo y a hacerle un seguimiento.</p> <p>Dentro de LinkedIn lo primero que suelo mirar, tanto ahí como en el Facebook, el noticiero, novedades y demás. También te ayuda a seguir a la competencia (profesión) y ya paso a lo que es el contacto proactivo, con perfiles.</p> <p>YouTube si lo utilizo pero más personal. Bien para escuchar la música o videoclip que me gusten o también lo utilizo mucho para averías del coche, cómo cambiar una bombilla del coche o cómo hacer una receta.</p> <p>Me interesa seguir el colegio de psicólogos y lo tengo en Facebook y entonces cuando hacen conferencias pues veo si es en Cádiz, si es en Huelva, las delegaciones que se van haciendo. No pierdo ese contacto de qué cosas se van haciendo.</p> <p>Pero si quizás cosas de educación, de... me gusta leer mucho de pues enlaces de técnicas de educación con los pequeñitos. Y sigo también recetas, yo soy muy mala cocinando pero me gusta. Y en general noticias de actualidad y cosas, trucos de belleza, moda quizás en ese sentido y música y videoclip de gente a la que sigo.</p>
5	<p>Al principio cuando había un juego muy famoso de las cosechas que entonces si que entraba al principio. Facebook para seguir lo que van poniendo otros contactos. Tengo grupos de trabajo por WhatsApp y también de la familia y otro de la Thermomix por ejemplo.</p> <p>Tengo dos redes de WhatsApp una de cada universidad en la que estoy y sí que funciona bastante bien sobre todo, lo que intercambiamos son problemas que tenemos, oye mira tal aplicación que funciona o para reuniones que tengamos y también lo utilizo para esto.</p>

6

Me gusta bajarme libros, me gusta las recetas de cocinas. Después el tema por ejemplo en campaña política, los ataques políticos de unos a otros, como se ponen verde y todas esas cosas me encantan, me gusta.

Con Whatsapp porque era una forma de acercarme a mis amistades. A nivel de Facebook porque me parece muy divertido, a toda la gente como la vas conociendo, como se manifiestan ¿no?

Por último, como podemos observar en la tabla 6, en cuanto a las formas de uso todas las mujeres entrevistadas afirman conectarse desde el teléfono móvil. A su vez, otros dispositivos móviles están presentes en su conexión a internet como son las tablets y los ordenadores portátiles. Únicamente en dos casos utilizan ordenadores de sobremesa, quedando justificado según ellas mismas por comodidad y salud debido a su profesión.

En su mayoría, las mujeres se conectan a las redes sociales a lo largo de todo el día en distintos momentos según la necesidad que tengan o por el placer de disfrutar con el uso de las mismas. En este último caso las mujeres se conectan adentrada la tarde-noche cuando están más descansadas.

Tabla 6. Momentos y dispositivos de uso de las redes sociales

<i>Nº entrevista</i>	<i>Enunciados</i>
1	En el móvil en cualquier momento del día, en el portátil suelo conectarme más... por la tarde o por la noche.
2	En Facebook a lo largo del día pero sobre todo por las noches. Twitter lo voy viendo más a diario por el tema de noticias pero principalmente por la noche. Tanto teléfono móvil como ordenador
3	Normalmente tengo dos momentos, después de comer hago un repasito pues de mi correo electrónico por supuesto, lo primero. Twitter lo suelo ver al principio de la mañana. Y luego Facebook lo suelo ver después de comer y por la noche. O sea, ya cuando he acabado la jornada pues entonces me siento y me pongo a ver un poco lo que hay en Facebook porque son las dos horas en las que estoy sentada en mi sillón descansando. Tengo dos, tengo un iPhone y un iPad sincronizado entonces... con los dos normalmente después de comer y por la noche con el iPad y durante el día con el iPhone
4	Desde las siete que me pueda levantar yo creo que prácticamente todo el día. El ordenador de sobremesa. Facebook a nivel personal suele ser por el móvil. Pero lo que es en el horario de cuando estoy más activa es con el ordenador.
5	Casi siempre entro por el ordenador de sobremesa de casa o en el portátil si estoy fuera, normalmente por trabajo. ¿Cuándo? Normalmente en las horas muertas, entre clase y clase o a última hora de la noche, cuando ya he acabado tareas o estoy saturada y me voy a descansar y entro dentro de la red. Con el móvil algunas veces también pero no tanto porque el formato se ve diferente y a veces no se ve bien el contenido. También entro pero menos, es más para de camino...
6	Sobre todo a partir de las ocho y media o nueve de la noche, de la tarde-noche, porque por la tarde en horas de siesta a veces también. Y bueno pues eso, a lo mejor estoy un par de horas, si es fin de semana pues más tiempo. El domingo por la mañana es un placer claro, trabajo todos los días, yo entro a trabajar ahora a las ocho y salgo de trabajar a las tres y media, cuando llego a casa pues estoy cansada. Lo cojo en la tablet, esa va conmigo a todos sitios y con el teléfono móvil también

7. CONCLUSIONES

Con nuestro estudio podemos concluir que la mayoría de las mujeres indican una motivación de curiosidad y novedad por conocer la red de uso que desean utilizar, impulsado por lo general según la red social de moda del momento y sus necesidades.

Las mujeres entrevistadas expresan una variedad de motivaciones en el uso de las redes sociales virtuales, entre las que destacan mantener sus relaciones de amistad y familia, así como entretenerse o divertirse. Sin embargo, únicamente son las mujeres profesionales de 33 y 41 años las que indican usar las redes sociales para su profesión.

Los dispositivos de conexión más usados por las mujeres son el teléfono móvil, fundamentalmente para conectarse en cualquier momento y lugar, y el ordenador portátil. La tablet y el ordenador de sobremesa también están presentes.

Se conectan a lo largo de todo el día aunque afirman que es el horario de tarde-noche cuando mejor pueden disfrutar del uso de las redes sociales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., Escofet, A. y Rubio, M. J. (2010). Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género. Una aproximación conceptual. En Moreu, Ángel C. y Prats, E. (coords), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 309-325). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Aguado, G., Escofet, A. y Rubio, M.J. (2009). Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género. Una aproximación conceptual. Universidad de Barcelona. En M. E. Jaime de Pablos. *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp.11-18). Barcelona: Arcibel Editores.
- Aires, L., Dias, P., Azevedo, J., Rebollo-Catalán, A. y García-Pérez, R. (2014). Education, Digital Inclusion and Sustainable Online Communities. En S. Caeiro, W. Leal Filho, U. M. Azeiteiro, (Eds.), *E-learning and sustainability*, series Umweltbildung, Umweltkommunikation und Nachhaltigkeit – Environmental Education, Communication and Sustainability. New York: Peter Lang Publishers.
- Arteaga-Sánchez, R., Cortijo, V. y Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. doi: 10.1016/j.compedu.2013.08.012
- Carnoy, M. (2000). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Carpenter, B. D. y Buday, S. (2007). Computer Use among Older Adults in a Naturally Occurring Retirement Community. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 3012- 3024. doi: 10.1016/j.chb.2006.08.015
- Castaño, J., Duart, J. M. y Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363–377.
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/106.pdf>

- Clipson, T. W., Wilson, S. A. y DuFrene, D. D. (2012). The Social Networking Arena: Battle of the Sexes. *Business Communication Quarterly*, 75(1), 64-67. doi: 10.1177/1080569911423961
- Del Prete, A., Gisbert, M. y Camacho, M. M. (2013). Las TIC como herramienta de empoderamiento para el colectivo de mujeres mayores. El caso de la comarca del Montsià (Cataluña). *Pixel-Bit*, 43, 37-50. doi: 10.12795/pixelbit.2013.i43.03
- Dias, I. (2012). O uso das tecnologias digitais entre os seniores: Motivações e interesses. *Sociologia, Problemas E Praticas*, 68, 51-77. doi:10.7458/SPP201268693
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the «Net Generation». *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x
- Hew, K. F. y Cheung, W. S. (2012). Students' use of Asynchronous Voice Discussion in a Blended-Learning Environment: A study of two undergraduate classes. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 360-367.
- Huber, L. y Watson, C. (2014). Technology: Education and Training Needs of Older Adults. *Educational Gerontology*, 40(1), 16-25. doi: 10.1080/03601277.2013.768064
- Jiménez-Cortés, R., Rebollo-Catalán, A., García-Pérez, R. y Buzón-García, R., (2015). Motivos de uso de las redes sociales virtuales: análisis de perfiles de mujeres rurales. *RELIEVE*. Recuperado a partir de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_2.htm
- Kollock, P. y Smith, M.A. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Lin, K. y Lu, H. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1152-1161. doi: 10.1016/j.chb.2010.12.009
- Livingstone, S., y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people, and the digital divide. *New Media and Society*, 9(4), 671-696. doi: 10.1177/1461444807080335

- Plan de inclusión digital y empleabilidad (2013). Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de http://www.agendadigital.gob.es/planesactuaciones/Bibliotecainclusion/1.%20Plan/Plan-ADpE-7_Inclusion-Empleabilidad.pdf
- Rebollo-Catalán, A. y Vico-Bosch, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 43(22), 173-180. doi: 10.3916/C43-2014-17
- Rubio, M. J. y Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Vergés, N., Hache, A. y Cruells, E. (2011). Indagando en la relevancia de Internet en el acceso, uso y deseos de las TIC por parte de las mujeres en las TIC. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (2), 105-121.
- Yang, C. y Brown, B. (2013). Motives for Using Facebook, Patterns of Facebook Activities, and Late Adolescents' Social Adjustment to College. *J Youth Adolescence*, 42, 403-416. doi: 10.1007/s10964-012-9836-x
- Zillien, N. y Hargittai, E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90 (2), 274-291.

CAPÍTULO III

**FEMINIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA
DOCÊNCIA: ESTUDO NA ÁREA DE
MATEMÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO, BAHIA**

Gilvanice Carneiro Pedreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

Maria da Conceição Nogueira Correia

Universidade Salvador (UNIFACS) (Bahia, Brasil);

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (Bahia, Brasil)

Joaquim José Jacinto Escola

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

1. RESUMO

Trata-se de estudo sobre a feminização na docência da matemática no ensino básico e a valorização desses profissionais, no Território Portal do Sertão, Estado da Bahia. Fizemos um paralelo com o fenômeno da feminização no processo de implantação da docência no Brasil, analisando, também, as questões de gênero envolvidas em tal fenômeno social, a questão histórica da falta de investimento na formação de professores e sua relação com a representação social dessa profissão. A opção metodológica foi a pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, pesquisa bibliográfica e de campo, mediante levantamento por inquérito, com aplicação de questionários e entrevistas a professores de matemática de escolas públicas do ensino básico da referida região. Investigamos, também, um curso de formação de professores de Matemática de uma universidade pública na região. Constatamos que, na região pesquisada, nos anos iniciais da educação básica, em que os salários são mais baixos, a docência na área de matemática é predominantemente exercida por mulheres, com maior prevalência do sexo masculino

nos níveis subsequentes e na pesquisa, onde os salários são mais altos. Constatamos, também, o excesso de trabalho entre os docentes pesquisados, devido à necessidade de complemento da renda, o que confirma a desvalorização da profissão. Tal desvalorização certamente é decorrente da feminização, mas entendemos que a falta de vontade política de governantes brasileiros é o principal fator nesse processo de desvalorização da educação.

2. INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a questão da feminização na docência e sua relação com a valorização profissional. Neste sentido, apresenta resultado de pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema e pesquisa de campo realizada no Território Portal do Sertão, Estado da Bahia, em 77 escolas públicas do ensino médio e no curso de formação de professores (Licenciatura em Matemática), de uma universidade pública da região, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Este estudo é um viés da pesquisa para a tese de doutorado de uma das autoras deste artigo.

O Território de Identidade Portal do Sertão, no Estado da Bahia é composto por dezessete municípios, dentre esses Feira de Santana, segunda maior cidade do Estado. Os territórios de identidade se constituem em novo padrão de regionalização, a partir da idéia de pertencimento e de laços culturais comuns.

A “feminização”, aqui tratada, consiste na transformação de determinada profissão ou ocupação, atrelada às práticas sociais e simbólicas, que leva a uma mudança no seu significado. É diferente do termo “feminilização”, que consiste no aumento quantitativo de mulheres na composição da mão de obra em determinada profissão. O termo feminização possui um significado qualitativo; inclui e expande o significado de feminilização (Yanoulas, 2013).

Em muitas sociedades as relações entre os seres humanos são caracterizadas pela relação de poder, em que se destaca a desigualdade

entre os indivíduos, de acordo com a condição social, quantidade de bens ou de títulos de nobreza, ou de acordo com a etnia, gênero ou diferenças. Os menos favorecidos sempre estiveram em situação de inferioridade, à margem, tendo que se submeter ao que era imposto pelas classes dominantes.

Numa sociedade patriarcal, o controle familiar é exercido pelo homem e a mulher sofre discriminações, sendo relegada a papéis secundários e subalternos, sem ter considerada sua capacidade intelectual e produtiva. Essa representação social de gênero, construída durante longo tempo, acentuou a desigualdade entre a mulher e o homem, dificultando o acesso a oportunidades sociais, facilmente alcançadas pelos homens.

Desigualdade social, segundo Silva (2009, p. 14), “pressupõe a apropriação ou usurpação privada de bens, recursos e recompensas, implicando concorrência e luta”. Este autor traz o conceito de Weber (1978) de que, dentre os objetos desigualmente apropriados pelos atores sociais, estão os privilégios e oportunidades de vida, socialmente criadas, como prestígio, poder, condições de sobrevivência, entre outras.

Dentro desse bojo, a mulher sempre teve que lutar em busca de seu espaço na sociedade, dominado pelos homens, principalmente nos espaços de poder. É histórica essa luta em busca de seus direitos e da superação de estigmas; são séculos de luta e ainda nos tempos atuais, apesar das discussões, debates, denúncias sobre os preconceitos, exclusão, opressão de gênero, a mulher busca pela equiparação dos direitos no plano formal.

A Constituição Brasileira prega a igualdade material, em que todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, sexo, credo, tenham os mesmos direitos plenamente alcançados e atribui ao Estado o dever de acabar com a marginalização e as desigualdades, erradicar a pobreza, combatendo suas causas. Entretanto, a eficácia da lei e a efetiva inserção feminina nos procedimentos democráticos previstos

pela Constituição estão distantes da prática, na lida do dia a dia. No Brasil, até o século XIX a mulher não tinha direito a voto.

Este artigo tem a pretensão de discutir sobre a feminização da docência no Brasil, enfatizando a docência na área de matemática, especialmente na Bahia. Neste sentido, busca responder à seguinte questão: Qual a relação entre a feminização na docência e a valorização da profissão docente, no Brasil?

No sentido de responder a esta questão, buscamos entender os conceitos de gênero e feminização e o contexto histórico da docência no Brasil, como também, o processo de feminização da docência, a questão da formação de professores e a (des)valorização da profissão.

3. OBJETIVOS

Objetivo geral: investigar a relação entre a feminização na docência e a valorização da profissão docente no Brasil.

Objetivos específicos: identificar as concepções históricas sobre feminização e valorização da docência no Brasil; avaliar as questões de gênero no processo de feminização, no Brasil e verificar a feminização e valorização da docência de matemática no Território Portal do Sertão, Bahia.

4. MÉTODO

A opção metodológica para este estudo foi a pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, embasada por pesquisa bibliográfica, documental e de campo no Território Portal do Sertão, através de levantamento por inquérito, mediante aplicação de questionários e entrevistas a 171 professores efetivos de matemática de 77 escolas públicas do ensino médio, como também, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

As pesquisas descritivas têm como principal objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 27). A pesquisa quantitativa, pela sua natureza, assegura a precisão e o rigor que requer a ciência (Serrano, 1994). Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (Gerhardt & Silveira, 2009).

A análise dos dados quantitativos foi feita com apoio do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e dos dados qualitativos, com apoio do MaxQDA. Para o registro e medição dos dados observamos sua validade, confiabilidade e precisão, adotando os cuidados necessários, fazendo triangulação e os devidos cruzamentos entre eles.

5. RESULTADOS

Feminização da docência no Brasil

A mulher sofre discriminações de toda ordem. No Brasil, desde finais do século XIX a mulher luta pela conquista do direito ao voto, mas só consegue alcançar esse direito na década de 30. Nos anos 80 e 90 ainda se registram muitos padrões sociais estereotipados de educação e repressão e violência doméstica e conjugal (Almeida, 1996).

As lutas das mulheres significaram a busca pela “conquista de direitos de cidadania pela participação política e pelo ingresso no mercado de trabalho” (Almeida, 1996, p. 72). As mulheres não participavam da política, viviam confinadas ao espaço doméstico, sem direito a utilizar o seu potencial intelectual, criativo e produtivo, sendo cobradas pela sua capacidade reprodutora. Os tempos de guerra requereram mudanças, exigindo da mulher uma nova postura, de prover a casa, na ausência do homem e para isso elas precisavam estar bem instruídas e preparadas. A educação passava a ser importante e necessária para as mulheres.

De acordo com Almeida (1996), no final do século XIX, quase dois terços das mulheres brasileiras eram analfabetas, como também, o restante da população. As escolas, primeiramente só aceitavam pessoas do sexo masculino. Em 1876 o Seminário da Glória, em São Paulo criou uma seção feminina, mas fechou 2 anos depois, reabrindo em 1880. Neste mesmo ano, na terceira Escola Normal na Província de São Paulo, introduziram-se aulas mistas. Devido ao contexto, tornava-se prioridade a criação de uma Escola Normal com a finalidade de preparar professores para a escola básica e a mulher pôde participar.

Isso foi um avanço, porque a mulher era vista como naturalmente submissa ao homem e com a função específica de cuidar da casa e dos filhos. Essa representação social sobre a mulher nos leva a reflexões sobre as questões de gênero. De acordo com Almeida (1996), o conceito de gênero, em sentido mais amplo, “pode ser entendido como uma construção social, cultural e histórica, elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sim às relações que são construídas entre eles” (Almeida, 1996, p. 71).

O conceito de gênero busca superar o determinismo biológico que justifica a caracterização de homens e mulheres como seres qualitativamente distintos, em que “as características biológicas femininas acabam se transformando em desigualdades sociais, favorecendo a perpetuação do machismo e a desigualdade de gênero” (Pinangué & Silva, 2009, p. 3). Conseqüentemente, essas desigualdades se refletem no mundo do trabalho.

Segundo Yanoulas (2013), a convergência entre os estudos de gênero e os estudos do trabalho, se deu de forma acentuada na virada do século XX para o XXI, mediante o surgimento de análises sobre o emprego e o desemprego feminino no contexto da transição do sistema taylorista-fordista de produção para o sistema de produção flexível (toyotista) e o desmonte dos sistemas de bem-estar social.

Esta autora ressalta a constatação de dupla segmentação do mercado de trabalho, tanto a segmentação horizontal, em que poucas áreas absorvem a maioria da mão de obra feminina, quanto a vertical, em que se constatam poucas mulheres em altos cargos, mesmo nas profissões com predominância feminina, como a educação formal.

Capalbo e Canda (1982), Morgade (1992) e Fernández (1992) na Argentina, e Gouveia (1970), Novaes (1984), Nunes (1985), Louro (1987) e Reis (1993), no Brasil, foram destacadas por Yannoulas (2013) pelos trabalhos pioneiros sobre feminização do magistério na América Latina, os quais enfatizaram a problematização dos processos de feminização do magistério, com ênfase no campo dos estudos da mulher e posteriormente dos estudos de gênero e por entender as causas e não somente o quantitativo da participação feminina na composição da profissão.

A partir da segunda metade do século XIX, o magistério passa a ser uma atividade permitida às mulheres, mas no início as funções eram diferenciadas. Os homens ensinavam aos meninos e as mulheres, às meninas, o que foi se modificando devido ao argumento de que as mães ensinavam suas crianças e, portanto, as mulheres estavam qualificadas para exercer o magistério. Isso reforça as diferenças de gênero e, dessa forma, a profissão foi sendo gradativamente feminizada.

Assim, apesar de as mulheres serem consideradas inferiores no seu potencial intelectual, eram consideradas superiores quanto aos dotes morais e, por isso, aceitáveis como responsáveis por crianças de ambos os sexos. Deste modo, “não seria o conteúdo da educação formal republicana e sim a idade, o sexo e o volume dos potenciais sujeitos a ser inserido no sistema o elemento constitutivo do processo de feminização sem resistências aparentes” (Yannoulas, 2013, p. 44).

Sobre o processo de feminização do magistério, Yannoulas (2013) explica da seguinte forma:

1) Processo conflitivo, na medida em que a formação de um corpo docente, para a tarefa de educar, foi inicialmente masculino e, com a entrada das mulheres, a exigência de celibato, apenas para elas, foi uma estratégia para impedir sua permanência no magistério. A feminização aconteceu mais tardiamente, a partir da saída dos homens da profissão, devido a causas externas, como as grandes guerras na Europa e a formação gradativa de classes mistas (meninos e meninas) para as crianças pequenas, para a qual priorizava as professoras;

2) Processo sem conflitos, na medida em que se dá a obrigatoriedade escolar, a profissionalização do magistério e a formação do corpo docente (feminino). A criação de consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial se deu a partir da necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de valores cívicos.

A crescente urbanização e industrialização também são fatores a serem considerados na mudança da composição sexual do magistério. Carvalho (1999), citada por Yannoulas (2013, p. 44), considera

a feminização da docência como interpenetração entre espaço público e privado, entre educar e cuidar. [...] A feminização do magistério está atrelada ao estabelecimento de características do gênero feminino para a profissão, em processos articulados, porém não necessariamente automáticos ou simultâneos, que levam a perceber a escola como extensão do espaço privado familiar.

Novaes (1984), Yannoulas (1996), Hypolito (2012) e Louro (2004), citados por Yannoulas (2013), salientam que o processo de feminização também pode ser resultado de maior exigência burocrática, controles, normas disciplinares e regulamentos sobre o magistério. Eles relatam um processo de perda de autonomia profissional. Entretanto, Almeida (1996) destaca que alguns trabalhos acadêmicos apontam que a retirada dos homens desse campo de trabalho foi devido aos baixos salários.

As transformações na sociedade geram mudanças também no contexto familiar e a mulher passa a assumir mais responsabilidades e, muitas vezes, ser a provedora do lar. Bandeira (2009), citada por Yanoulas (2013), destaca que em 2009 quase 35% das famílias eram chefiadas por mulheres, mas esses dados, certamente são mais elevados atualmente.

Costa (1995), citada por Pinangué e Silva (2009), alerta que o poder estatal passou a remunerar precariamente seus professores, ao perceber a feminização do magistério. A mulher tinha pouca experiência com a vida pública e, passando a cumprir dupla jornada de trabalho, não tinha tempo para se envolver com a vida política da sua profissão.

Almeida (1996) salienta que ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e deveria ser exercida por vocação e por missão. Diante disso, só era permitido exercer a profissão por meio período, pois o outro período era para exercer as funções domésticas. Isso “significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaia-se perante a nobreza do magistério” (Almeida, 1996, p. 74).

Nas primeiras décadas do século XX, o discurso dos educadores e intelectuais destacava a característica de sacerdócio dessa profissão, mais do que de um trabalho remunerado. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, os jesuítas assumiam a catequização dos povos indígenas, como também a formação de meninos jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas eram voltadas para a formação do católico e esse modelo ainda permaneceu por muito tempo, mesmo depois de afastados oficialmente, no final do século XVIII. Diante desse discurso, a remuneração docente era muito precária e só atendia às necessidades de sobrevivência dos professores.

Em 1918, o inspetor de instrução pública, Benedicto M. Tolosa escreveu no seu relatório de visitas (sic): “O professor ganha atualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal, não pode pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade”. A situação de miséria do professorado levou a instrução pública pela lei 1491 de 27/12/1915 a instituir uma Caixa Beneficente para os professores que por um ou outro motivo necessitassem de assistência pecuniária (Almeida, 1996, p. 74).

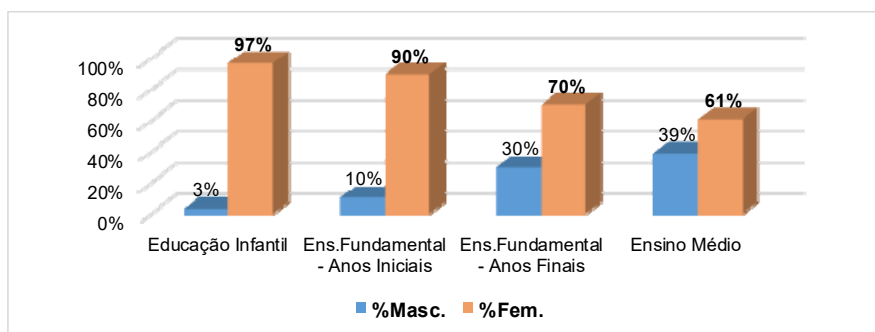
O ponto de vista predominante no contexto sociocultural da época era de rejeição ao trabalho assalariado para as mulheres, preconceito estendido ao magistério. O recebimento de um pagamento era mais bem aceito pela nobreza da profissão e pelo fato de ser considerado um “sacerdócio” (Almeida, 1996).

Apesar da aceitação da mulher na docência, esta não galgava as posições hierárquicas da educação. A ocupação majoritária da profissão não leva a ruptura da visão social de superioridade do homem em relação à mulher. As funções de direção ou cargos de decisão, bem como a elaboração de materiais didáticos, regras, leis ou diretrizes para a educação, eram priorizadas para os homens (Pinangüé & Silva, 2009).

O processo de feminização levou a questionamentos acerca da capacidade das mulheres para assumirem essa profissão, o que provocou a limitação de sua atuação à educação de crianças pequenas, ficando os níveis mais elevados para os homens (Yannoulas, 2013).

Na Educação Básica, em 2015 o Brasil registra um total de 2.187.154 professores, com 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Observa-se que, nos anos iniciais o percentual de mulheres atinge 97%, e o percentual de homens vai aumentando a partir do ensino fundamental - anos finais e ensino médio, conforme gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1. Professores da Educação Básica – por etapa e sexo



Fonte: Cruz & Monteiro, 2017

Estes dados retratam o processo de feminização na docência ao longo do tempo no País. A inserção do homem se dá em maior percentual justamente nas etapas em que as crianças já estão maiores.

Com relação à inserção das mulheres no ensino superior, os tempos mudaram e o Censo da Educação Superior de 2010 aponta que entre as 20 graduações com maiores números de recém-formados as mulheres são a maioria em 15 delas. Além disso, já compõem 50% do quadro de docentes das instituições públicas. Entretanto, esse crescimento não se dá em todas as áreas, como por exemplo, a área de Exatas, cujo percentual é muito pequeno e reduz na medida em que avança na carreira (Barbosa & Lima, 2013).

Feminização na docência da matemática

A inserção do ensino da Matemática no Brasil sofreu grande influência de Portugal. De 1612 a 1653, na Universidade de Lisboa não havia professor de matemática (Silva, 1998, citado por Barbosa & Lima, 2013). Em 1772, a partir das reformas do Marques de Pombal, foi criada a Faculdade de Matemática, na Universidade de Lisboa, denominada Universidade de Coimbra desde 1537. Muitos jovens brasileiros das elites fizeram intercâmbio nessa Universidade. Como o objetivo era a formação de engenheiros matemáticos, “não tinha um

estudo matemático direcionado para a pesquisa Matemática mais avançada” (Barbosa & Lima, 2013, p. 93-94).

Alguns autores dizem que o ensino da matemática começou a ser introduzido no Brasil pelos jesuítas. Outros, como Valente (2007), citado por Souza e Menezes (2013), afirmam que, ao longo dos duzentos anos de escolarização jesuítica no Brasil, as ciências e, em particular, a Matemática, não faziam parte da cultura e formação escolar. Eram oferecidas noções rudimentares, com foco nos estudos mais filosóficos da Física.

A Bahia foi pioneira, com a fundação do Curso de Artes, em 1572, no qual os alunos estudavam Lógica, Física, Ética e Metafísica e, para compreensão desses conteúdos, era imprescindível o estudo da Matemática. Também na Bahia, em 1757 foi criada a Faculdade de Matemática, propiciando estudos sobre geometria euclidiana, perspectiva, trigonometria, etc., temas hoje estudados no Ensino Fundamental, mas considerados avançados para a época (Barbosa & Lima, 2013).

Em 1738 foi instituído o ensino matemático nos colégios militares, obrigatório para todo oficial, como requisito para nomeação ou promoção. A matemática começa a se consolidar no Brasil, com a vinda da família real e, “já no início, o ensino e o próprio pensamento matemático estavam associados ao universo masculino em sua representação mais radical na nossa cultura: a prática militar e os objetivos bélicos” (Souza & Menezes, 2013, p. 91). Somente em 1874, através de Decreto Imperial, ocorreu a separação entre o ensino militar e civil, surgindo as Escolas Politécnicas, para ensino exclusivo das engenharias.

Durante a República, no período compreendido entre 1896 até 1934 os estudos da matemática sofreram estagnação, foram extintos os cursos de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais e o ensino da Ma-

temática passou a ser apenas ferramenta para os cursos de Engenharia, visando a atender às necessidades da formação de engenheiros (Souza & Menezes, 2013).

Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), a Matemática teve um considerável desenvolvimento, com a criação de um curso de graduação em Matemática, para formação de matemáticos e professores de Matemática, marcando um novo ciclo para os estudos e desenvolvimento da Matemática no Brasil, com a Matemática desvinculada das concepções militares e da Engenharia.

Durante todo esse processo histórico de consolidação das transformações no campo da Matemática ficou evidente a ausência das mulheres. Essa ausência está ligada ao contexto histórico e social da época, e principalmente ao processo de ensino da Matemática Superior que sempre esteve ligado ao ensino militar e depois ao ensino das engenharias, contextos que não permitiam a presença das mulheres (Souza & Menezes, 2013, p. 96).

Estas autoras salientam que as mulheres só tiveram acesso ao Ensino Superior a partir de 1879, mediante a luta das elites femininas, mas com preferência por cursos voltados para as humanidades, medicina e direito.

No campo da matemática, as mulheres começam muito lentamente a ocupar os espaços, antes ocupados pela grande maioria de homens. A ocupação feminina se dá no campo do magistério, nos níveis iniciais, enquanto os dados continuam acentuadamente masculinos, em todas as instituições pesquisadas (Souza & Menezes, 2013). Segundo o INEP/MEC, no Brasil, em 2001, no Ensino Fundamental, séries iniciais 91,1% dos professores de matemática eram do sexo feminino, enquanto nas séries finais esse percentual caiu para 56,3% e no Ensino Médio, 45,3% (Sampaio et al, 2002).

Durante várias décadas as mulheres ficaram ausentes dos estudos superiores da Matemática, mas atualmente vem crescendo o número de mulheres nos cursos de Matemática. Contudo, esse crescimento

não vem acontecendo nos níveis das pesquisas científicas e tecnologias da área, com predominância dos homens (Tabak, 2002, citado por Souza & Menezes, 2013). Correa (2013) ressalta que não é comum nomes de mulheres como protagonistas nos livros didáticos de matemática.

O processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las (Schienbinger, 2001, p. 37, citado por Souza & Menezes, 2013, p. 99).

Seria preciso investigar os fatores que estão contribuindo para a ausência das mulheres nos espaços privilegiados da pesquisa em matemática e criar condições, desde as bases do ensino, para que este seja propício ao desenvolvimento intelectual de todos, sem distinção.

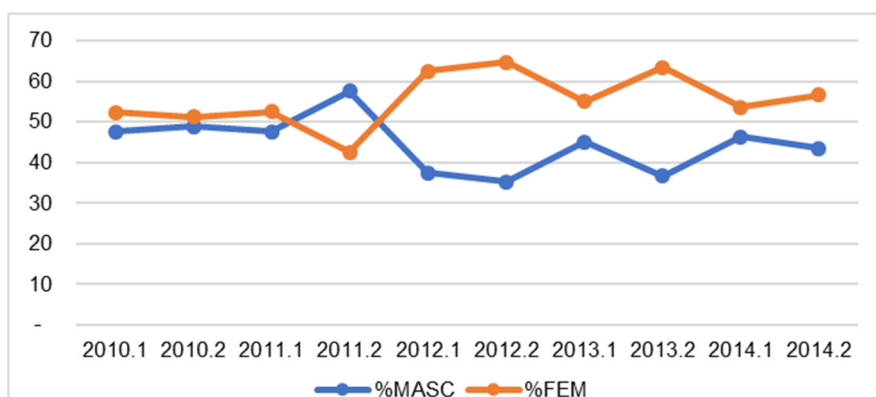
A feminização da docência na Bahia

Na Bahia, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2015), no período 2010-2013 é predominante o número de mulheres na docência. Na educação infantil, creche e pré-escola, o percentual de mulheres é mais de 96%, em todo o período. No ensino fundamental, esse percentual ultrapassa 80%, sendo maior nos anos iniciais, quando passa de 89% e um pouco menor no Ensino fundamental, anos finais, quando atinge 73-74%. O percentual de mulheres atinge um patamar menor no ensino médio, quando chega a 63-64% e no ensino profissional, com 51-53%. Nas classes iniciais – creche, pré-escola e educação infantil – quase não se registra a presença masculina (4%). Isso reflete a concepção concernente às diferenças de gênero, de que o perfil da mulher é mais adequado para cuidar das crianças pequenas. Aliado a isso, a questão salarial é um fator a ser considerado, já que os salários nesses níveis de educação são mais baixos.

No Território Portal do Sertão pudemos constatar que, dos professores de matemática das escolas públicas pesquisadas, que responderam ao questionário, 67,5 % são do sexo feminino e 31,1% do sexo masculino.

No curso de formação de professores de matemática, em uma universidade pública da região, se registra um percentual acima de 50% de mulheres, desde 2012, conforme gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2. Participação das mulheres em curso superior de formação de professores de matemática, na Bahia, período 2010 a 2014



Fonte: Pesquisa direta, 2017

Os processos seletivos para ingresso nesse curso geralmente são pouco concorridos e a evasão é bastante elevada, conforme discutido adiante.

Formação e valorização docente

Presenciamos a desvalorização do magistério, durante toda sua história, até os dias atuais, o que acarreta uma série de outras situações críticas, como a pouca qualificação dos professores, por exemplo. Até hoje o Brasil ainda possui 20% de professores que lecionam na Educação Básica sem a formação superior (Cruz & Monteiro, 2017), apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 ter estabelecido que

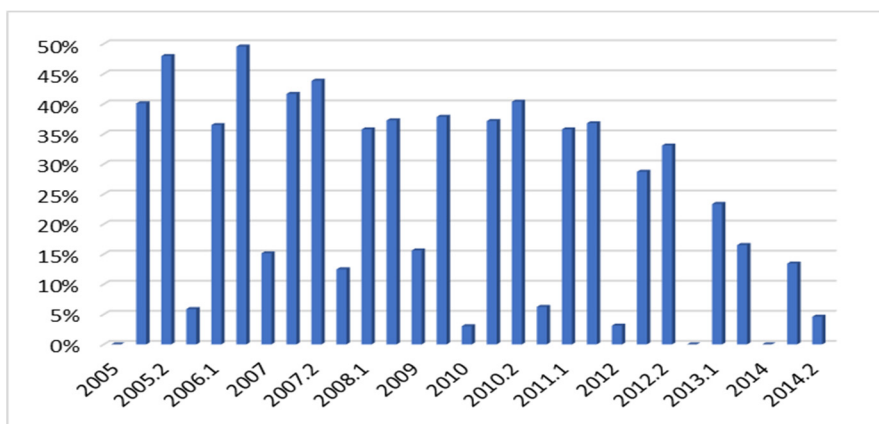
só poderá atuar no ensino Básico, o professor que tiver formação em nível superior.

Aliado a isso, 45,9% dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental não possuem formação compatível com a área de conhecimento que lecionam, especialmente em língua portuguesa, história e matemática (Cruz & Monteiro, 2017), o que aponta, não somente para a desvalorização da docência, mas também, para a desvalorização da educação.

A formação docente é um problema no Brasil. Roitman e Ramos (2011) salientam que os desafios enfrentados pelo Brasil, com relação à educação de qualidade, passam necessariamente pela valorização da carreira docente.

A Licenciatura em Matemática da UEFS, curso de formação de professores de Matemática, registra índices bastante elevados de evasão, chegando até a 50%, conforme demonstra o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3. Percentuais de evasão na graduação em Matemática, na Bahia – 2005 a 2014



Fonte: UEFS, 2017

Um dos professores entrevistados apontou como uma das dificuldades desse curso, além da infraestrutura inadequada, a defasagem dos

alunos, que chega ao curso superior com muita dificuldade oriunda do ensino básico, o que talvez justifique, também, o alto índice de evasão.

No ensino básico na Bahia, as escolas apresentam infraestrutura inadequada e os índices de qualidade do ensino são baixos, refletindo no ensino superior, que recebem alunos com defasagem e dificuldade de aprendizagem. A universidade pública pesquisada, por sua vez, também não dispõe de adequada infraestrutura tecnológica (Pedreira, Correia & Escola, 2016). Assim, este problema se transforma em um círculo vicioso, pois, retorna para lecionar no ensino básico, professores com dificuldades na sua prática docente.

Silva (2012), em investigação realizada para seu mestrado, detectou que os egressos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP apontam a questão da desvalorização - o fator salário - como um dos principais responsáveis pela escolha de outra atividade que não a docência.

Jesus (2004) citado por Silva (2012) ressalta que a profissão docente possibilita que muitos a exerçam, mesmo com pouca qualificação, pois se tornou pouco seletiva, sem exigências de habilitações específicas e que, ao longo do tempo se estabeleceu o estereótipo “qualquer um pode ser professor”, permitindo o funcionamento da educação com mão de obra barata. Assim, muitos candidatos qualificados buscam outros campos de trabalho mais bem remunerados.

Segundo Cruz e Monteiro (2017), no Brasil 22% dos docentes na educação básica lecionam em 2 estabelecimentos e 6%, em 3 ou mais. Na Bahia, 14,7% lecionam em 2 estabelecimentos e 2%, em 3 ou mais.

Nas escolas pesquisadas constatamos grande parte dos professores entrevistados com carga horária excessiva. 30,1% trabalham em duas escolas e 6,2%, em 3 escolas, com carga horária média de 51,36 horas. Isso significa bastante excesso de trabalho; o professor geralmente leva trabalhos dos alunos para corrigir em casa, elabora provas, etc., comprometendo suas horas de descanso e lazer.

Portanto, a desvalorização do trabalho docente implica, entre outros fatores, na formação docente precária, pois, o poder público pouco investe, gerando, ao longo do tempo, problemas, tanto de infraestrutura das escolas, quanto da formação docente, afetando a qualidade da educação.

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

As desigualdades de gênero, com discriminação contra as mulheres ainda são acentuadas no Brasil, especialmente com relação ao campo do trabalho. Para as mulheres, o preconceito historicamente influenciou as questões salariais e de posições hierárquicas nas organizações, dificultando a conquista de espaços que requeriam maior potencial intelectual.

A Constituição de 1988 assegurou direitos para as trabalhadoras, com mudanças quanto à divisão sexual do trabalho no Brasil, contudo, não garantiu a fiscalização no cumprimento da legislação. Maruani (2009), citada por Yannoulas (2013, p. 34) ressalta o aumento da “hierarquia das desigualdades profissionais e ocupacionais em termos de remunerações, condições de trabalho, prestígio e outras qualidades dos empregos” e alerta para a discriminação de gênero nos mercados de trabalho.

Algumas profissões e ocupações foram disponibilizadas para as mulheres como possíveis alternativas no espaço público urbano, dentre elas a docência, que não somente foi tolerada, mas promovida pelo poder público, na qual se observa a gradativa feminização.

Observamos a representação social do trabalho feminino, desde aquela época, retratada na fala de um Ministro da Educação do Brasil, em 2015, quando diz que “professor deve trabalhar por amor”. Será que essa fala do Ministro não nos mostra que essa representação social do trabalho da mulher, em especial, o trabalho docente, ainda permanece até os dias de hoje? E que a educação continua sendo vista como pouco relevante, pelas pessoas que estão no poder?

Morgade (1992 e 1997), citada por Yannoulas (2013), ressalta a importância da feminização da profissão docente na história das mulheres latino-americanas. Dentre as profissões que se feminizaram, “apenas o magistério foi importante desde o ponto de vista simbólico e político: os Estados nacionais latino-americanos, recém-constituídos, depositaram nas mãos do corpo docente feminino a tarefa de difundir os fundamentos da nova identidade nacional” (Yannoulas, 2013, pp. 41-42).

Almeida (1996) salienta que, embora tenha sido as professoras que levaram em frente o ensino e a aprendizagem, elas são ausentes da educação e de sua história, pois as leis e diretrizes da educação não são escritas por elas.

Nessa direção, Almeida (1996) alerta a respeito das relações de poder dentro do magistério e na educação como um todo e chama a atenção para o perigo de aliar esses dois aspectos à feminização. O magistério como profissão feminina possui especificidades que o diferencia de outras profissões em que ocorreu a feminização, como costureiras, cozinheiras, governantas, normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos.

No que concerne à questão aqui levantada, sobre a relação entre a feminização e a valorização da profissão docente, no Brasil, pudemos perceber, ao longo das reflexões aqui realizadas, que a representação social sobre o papel da mulher contribuiu para a feminização da profissão, bem como para a sua desvalorização e, conseqüentemente, para os baixos investimentos em formação de professores do ensino básico.

Quanto à docência de matemática, esta teve uma trajetória diferenciada, por ser uma área predominantemente masculina, principalmente por ter sido implantada tardiamente no Brasil e atrelada às atividades militares. Entretanto, gradativamente foi crescendo a participação feminina nessa área, porém, com maior percentual de mulheres nos níveis de ensino iniciais, decrescendo no ensino médio

e com maior participação masculina no nível superior e na pesquisa, devido às questões salariais e de valorização.

O elevado índice de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sem formação compatível com a área de conhecimento que lecionam, pode influenciar na qualidade do ensino, impactando no ensino médio. Desta forma, a defasagem dos alunos provenientes do ensino básico impacta no ensino superior, provocando elevados índices de evasão, a exemplo do curso de formação de professores de matemática aqui pesquisado. Acreditamos que tal fato está atrelado, entre outros fatores, ao baixo investimento em educação, tanto no ensino básico quanto superior, com deficiências principalmente em infraestrutura física e tecnológica. E essa falta de investimento, pelo poder público, demonstra um descaso muito grande pela educação.

Este estudo contribuiu com reflexões a respeito da feminização e da valorização docente, mas apontou para várias vertentes que podem ser objeto de outras pesquisas futuras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. S. de. (1996). Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 96, p.71-78, fev. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/816/825> (20/01/2017).
- Barbosa, M. C. & Lima, B. S. (2013). Mulheres na Física do Brasil: Por que tão poucas? E por que tão devagar? En: Yannoulas, S. C. (Coord). *Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações*. 305 p. Brasília: Editorial Abará. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/trabalhadoras.pdf (30/01/2017).
- Brasil. MEC. *Censo Escolar*. (2015). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (02/02/2015).
- Correa, I. de S. (2013). *Mulheres na Produção de Conhecimento Científico*. Monografia. 44 p. Universidade de Brasília – UnB. Planaltina - DF. Recuperado de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6356/1/2013_Ivaldete-DeSouzaCorrea.pdf (05/02/2015).
- Cruz, Piscila, Monteiro, Luciano (Orgs) (2017). Anuário brasileiro da Educação básica. São Paulo: Moderna. Recuperado de <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846> (25/07/2017).
- Gerhardt, Tataiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, Antonio Carlos. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Observatório do PNE. (2015). *Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior*. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. (04/02/2017).

- Pedreira, G. C; Correia, M.C.N; Escola, J.J.J. (2016). Infraestrutura para o uso das TIC nas escolas do ensino básico de Feira de Santana; fatores facilitadores e dificultadores. En Escola, J. J. J. et al. *Experiencia de investigación e intervención educativa com TIC* (Vol. 1, p. 59-72). Almeria, Espanha: Asociación Procompal de Profes.
- Pinangé, T. & Silva, J. R. da (2009). *Gênero e trabalho: Da origem da docência à feminização do magistério*. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, Cultura, Leituras e Representações. Recuperado de <http://www.itaporanga.net/genero/gt4/12.pdf> (06/02/2017).
- Roitman, I. & Ramos, M. N. (2011). *A Urgência da Educação*. 125 p. São Paulo: Moderna.
- Sampaio, C. E. M., Sousa, C. P. de, Santos J. R. S., Pereira, J. V., Pinto, J. M. de R., Oliveira, L. L. N. de A., Mello, M. C. de & Néspoli, V. (2002). Estatística dos professores do Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487> (05/02/2015).
- Serrano, G. P. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Silva, D. da (2012). *Curso de Licenciatura em Matemática da PUC*. Recuperado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/13/TDE-2012-06-26T08:30:02Z-12449/Publico/Daniela%20da%20Silva.pdf (02/02/2015).
- Silva, M. C. (2009). Desigualdade e exclusão social: de breve revisão a uma síntese proteórica. *En: Exclusões, poderes e (sub) culturas. Revista de Sociologia*. Nº 5/6 I. Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga. V.N.Famalicão – Portugal: Impressão Papelmunde SMG, Lda.

Souza, Â. M. F. de L. & Menezes, M. B. de. (2013). Gênero e trabalho no campo da Matemática: breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar. En: Yannoulas, S. C. (Coordenadora). *Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações*. 305 p. Brasília: Editorial Abará. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/trabalhadoras.pdf (30/01/2017).

Yannoulas, S. C. (2013). (Coordenadora). *Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações*. 305 p. Brasília: Editorial Abará. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/trabalhadoras.pdf (30/01/ 2017).

CAPÍTULO IV

**ESTUDIO SOBRE LA INVISIBILIZACIÓN DE LA
MUJER EN EL PERSONAL DOCENTE E
INVESTIGADOR Y CARGOS DIRECTIVOS DE LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Victoria del Rocío Gómez-Carrillo
Universidad de Málaga

1. RESUMEN

El presente estudio analiza la existencia de invisibilización de la mujer conforme ascendemos en carga laboral o categoría docente e investigadora. Para ello se han recopilado por un lado datos relativos a la composición de los equipos de gobierno de la Universidad de Málaga, y por otro la plantilla de Personal Docente e Investigador. El propósito de esta investigación es ofrecer una descripción de la presencia de la mujer en la institución en los ámbitos: docencia, investigación, decanatos, secretariado, órganos unipersonales y dirección de centros. La metodología seleccionada en la investigación es de carácter documental. Los datos que presentamos han sido obtenidos mediante el análisis de la página web de la Universidad, así como acceso a cifras oficiales de plantilla de Personal Docente e Investigador a fecha 31 de diciembre de 2016. La información que hemos examinado corresponde a la composición de los 2445 docentes e investigadores, a los que hemos de añadir 60 puestos que ocupan cargos correspondientes a Equipos directivos, Decanos y directores de Centro, directores de secretariado y órganos asesores. De este modo, la muestra total alcanza los 2505 sujetos. El indicador utilizado en el análisis es un índice de distribución que establece el porcentaje de mujeres y hombres en cada colectivo estudiado. Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar las diferencias halladas en cuanto al género, ya que las cotas alcanzadas por la mujer son inferiores a la del hombre. Concluimos que no existe paridad en la Universidad de

Málaga. Se aprecia una invisibilización de la mujer palpable en categorías superiores, tanto en lo que respecta al personal docente e investigador, como en la gestión de los cargos directivos.

2. EL PUNTO DE PARTIDA: BARRERAS Y RESISTENCIAS A LA PROMOCIÓN FEMENINA EN EL MUNDO UNIVERSITARIO

El concepto de invisibilización, es un concepto difundido en ciencias sociales para designar a un conjunto de mecanismos culturales que llevan a omitir la presencia de determinado grupo social. Los procesos de invisibilización afectan sobre todo a grupos sometidos a relaciones de dominación, y el caso más evidente a lo largo de la historia es el padecido por el colectivo de las mujeres. La percepción androcéntrica del mundo ha conllevado a la ocultación de las mujeres en todos los campos de la historia, de la cultura o de la ciencia (Equal, 2007).

Las investigaciones de género han experimentado un gran auge, posiblemente, por los cambios de mentalidad al que asistimos hoy día, relacionado con la redefinición y asunción de nuevos roles en la familia y la tan significativa incorporación de la mujer en el mundo laboral (Lorenzo, Sola y Cáceres, 2007). Hemos de señalar que a nivel empresarial en un estudio realizado por Albert, Fernández y Mateos (2008) existe un número de mujeres promocionables relativamente pequeño, resultado de la existencia previa de una serie de ámbitos de desigualdad en contra de la mujer (segregación ocupacional, diferencias en educación, peores condiciones de contratación, desigualdades en el ámbito familiar, etc.) que produce que haya menos mujeres que hombres que apuesten profesionalmente y que estén en condiciones de acceder a los escalones más altos de las organizaciones (pipeline argument). Según estos autores, existen una serie de barreras en el seno de las organizaciones que excluyen a algunas de las mujeres con potencial, y que tiene que ver con la cultura organizacional, con los sistemas informales de relación que existen en el

ámbito de los ejecutivos, etc. Por tanto, llegan pocas mujeres (relativamente) a la parrilla de salida de personas promocionables a los puestos más altos y, además de ello, una parte de ellas no consigue superar una serie de barreras que no se dan para los hombres. Y además dichos investigadores refieren que esos factores se retroalimentan mutuamente.

En este sentido, para paliar la desigualdad, los investigadores Albert, Fernández y Mateos (2008), señalan que el reto de las políticas de igualdad de género no sólo consiste en la plena incorporación al mercado laboral de las mujeres, sino también en establecer las condiciones que posibiliten el ascenso profesional de las mismas en igualdad de condiciones que los hombres.

Una condición indispensable para alcanzar la igualdad es erradicar el sexismo que impera en nuestra sociedad. Aunque hemos progresado mucho en términos de igualdad, aún existen formas de discriminación muy arraigadas entre prácticamente todas las culturas. Sin embargo, no siempre es fácil de reconocer. Muchas veces aparece camuflado de formas alternativas, o bien aparece expresado en actitudes y pensamientos tan generalizados y asumidos que cuesta verlas como tales.

Respecto a este pensamiento, entra en juego de manera directa, los estereotipos sociales tan comúnmente aceptados. Nos referimos a los roles de la mujer y el hombre, en el que ellas tienen la carga del hogar a sus espaldas, debido a la asociación de la mujer con el trabajo doméstico como de exclusiva competencia, lo que les dificulta la dedicación de horas al trabajo y como consecuencia, la menor posibilidad de ascenso y por tanto, de alcanzar altos cargos de dirección.

Sin embargo, no todo está relacionado con los estereotipos sociales, también existen otros factores que favorecen a la invisibilidad de la mujer. Son multitudes de factores que se han barajado y que explicarían el hecho de que haya menos número de mujeres que de hombres conforme ascendemos en los cargos y categorías profesionales.

Se tratan de barreras tanto externas (la falta de oportunidad y visibilidad), como internas, inherentes a la propia mujer (Cáceres et al, 2012).

Hacemos referencia a los distintos conceptos de techo, extraídos de Barba (2015). En concreto el techo de cristal y de cemento. Se refiere esta metáfora, acuñada por los expertos en investigaciones sobre género, a la existencia de barreras invisibles que encuentran las mujeres a la hora de abrirse paso en su carrera profesional e ir progresando hacia puestos de mayor responsabilidad.

Otro concepto es el techo de cemento, se refiere a los límites que tienen las propias mujeres para crecer política, social o empresarialmente, debido a la falta de referentes. Este concepto tiene que ver con la educación sexista o la forma en la que históricamente se establecen las jerarquías en las corporaciones. Para vencer este techo, muchas mujeres tienen como única opción adaptarse a estructuras laborales.

También existe el denominado techo de diamante, término acuñado por Valcárcel (2004). Se refiere al hecho de que, en la sociedad patriarcal, el hombre sea un "objeto de aprecio" y la mujer un "objeto de deseo", subordinándola así a una situación en la que el hombre mantiene su poder.

El techo de diamante impide que se valore a las mujeres por criterios estricta y puramente profesionales y merma así, la autoestima femenina de cara a aspirar a un puesto de mando.

En relación a lo expuesto, San Segundo (Sánchez, 2015), directora del Centro de Estudios de Género de la UNED hace referencia a dichos argumentos: "Hay una serie de exigencias sociales que se imponen por ser mujer, que implican una gran cantidad de tiempo y mucha dedicación", asegura. "Hay más de dos horas de diferencia entre el tiempo que dedica una mujer y un hombre a las tareas domésticas cada día", remarca.

Nuestra propuesta es el estudio de la invisibilización actualmente, en una comunidad educativa como la Universidad de Málaga (UMA).

Partimos de la base que tanto socialmente como legalmente las sociedades avanzan hacia una realidad más equitativa. Todo ello, precisa de la incorporación en condiciones de igualdad plena y real de todas las mujeres y hombres. En el caso de las universidades debemos tener presente que, como se recoge en la LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), "Las Universidades contarán entre sus estructuras con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres". No obstante, y a pesar de estos esfuerzos, consideramos relevante vislumbrar la situación actual en la UMA, con el fin de establecer también la posición en que nos encontramos con respecto a la perspectiva del resto de universidades españolas, europeas y americanas.

Si atendemos a estudios previos en el territorio nacional en un análisis realizado por Cáceres et al. (2012), se concluye que en la Educación Superior, como escenario de proyección social, también se muestran estas dificultades o limitaciones para acceder a cargos directivos. Así como, señalan cómo «a medida que se progresa en la jerarquía académica el porcentaje de mujeres disminuye hasta quedar en poco más de un 12% de mujeres catedráticas de universidad.

Tras analizar la información ofrecida por las 50 universidades públicas españolas se pudo comprobar (Cuevas y Díaz, 2015) que el número medio de cargos unipersonales se sitúa en 10,94 para el conjunto de ellas, oscilando entre 6 (Universidad de La Rioja) y 14 (Universidad de Barcelona y Complutense de Madrid). Son muchos los estudios donde se señala que, pese a la feminización de la enseñanza, el acceso de las mujeres a los cargos de dirección es menor que el de los hombres y que esta situación se aprecia también en el conjunto de la Unión Europea (Padilla, 2008; Zaitegi, 2004).

Paralelamente, tras el análisis de los datos globales referidos al conjunto de universidades españolas en lo que se refiere al número de cargos y porcentaje de mujeres evidencian que, a pesar de que en algunas facultades hay un gran número de profesoras, la mayoría de ellas no están en puestos de responsabilidad (Fabra i Sales, 2011).

Con respecto a la representación del puesto de cátedra, en estudios más recientes en el panorama español (Márquez, 2016) las estimaciones apuntan que solo un 20% de las cátedras están en manos de una mujer.

Algunos de los datos en Europa, con respecto a estudios sobre la presencia de la mujer en el Rectorado, el porcentaje de mujeres alcanza entre el 10% y el 15% del total. El mayor avance lo hallamos es Estados Unidos, en donde, se estima, aproximadamente una cuarta parte de las más de dos mil quinientas instituciones universitarias son gobernadas por académicas (Rodríguez, 2015).

Tras este corpus de datos y porcentajes analizados en investigaciones previas, se considera de relevancia conocer el grado de presencia de la mujer en la UMA actualmente, ya que *a priori* se aprecia en rasgos generales y por la proyección en el resto de universidades nacionales, que es insuficiente la ocupación en los puestos de docencia universitaria y de decisión. Por tanto, se establecerá la situación también respecto al resto de universidades nacionales e internacionales.

3. OBJETIVOS GENERALES

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, el presente trabajo de investigación se basa principalmente en visualizar a la mujer en la UMA, tanto en la plantilla de personal docente e investigador, como su presencia en altos cargos, con el fin de extraer conclusiones y situar a la UMA con respecto al resto de datos nacionales e internacionales.

En este análisis se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el porcentaje de mujeres y hombres en los distintos cargos de la Universidad de Málaga.
- Describir los porcentajes de la presencia en las distintas categorías de personal docente e investigador.
- Analizar las diferencias de género existentes en función del tipo de cargo y categoría profesional.
- Diagnosticar la situación y evolución de la desigualdad vertical por razón de género en la UMA.

4. MÉTODO

El presente estudio analiza el estado actual de la presencia de la mujer en la Universidad de Málaga (UMA) en los siguientes ámbitos: Personal Docente e Investigador, Órganos de gobierno y Decanato.

Se ha adoptado un enfoque básicamente empírico. Se plantea como objetivo principal diagnosticar la situación y la existencia de desigualdad vertical por razón de género en la UMA. De manera paralela, y aplicando predominantemente técnicas de estadística descriptiva, se analizan las categorías para establecer los posibles niveles de desigualdad.

La metodología seleccionada en la investigación es de carácter documental, por lo que representa una técnica que, tal y como corrobora Ávila (en Cuevas y Díaz, 2015), permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información.

Para ello hemos procedido a analizar los datos que hemos recogido tanto en la web propia de la Universidad de Málaga, como los datos de plantilla de Personal Docente e Investigador que constaban en la UMA hasta el 31 de diciembre de 2016.

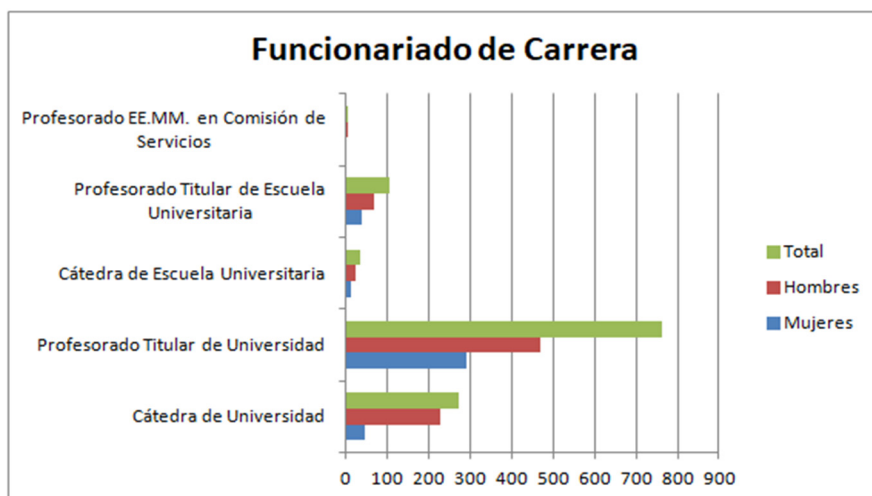
Como el objetivo principal es conocer cuántas mujeres desempeñan cargos de gestión y gerencia, así como evidenciar las diferencias entre hombres y mujeres según la categoría profesional a la que pertenezcan, no se ha realizado ningún tipo de muestreo. La información que hemos examinado corresponde a la composición de los 2445 docentes e investigadores que componen la plantilla, a los que hemos de añadir 60 puestos que ocupan cargos correspondientes a Equipos directivos, Decanos y directores de Centro, directores de secretariado y órganos asesores. De este modo, la muestra total alcanza los 2505 sujetos.

A partir de los datos recogidos hemos procedido a efectuar un estudio descriptivo que, mostrará el porcentaje de mujeres y hombres en cada uno de los colectivos analizados.

5. LOS DATOS DE LA DESIGUALDAD EN LA UMA

Se presentan los resultados agrupados en cinco secciones: Funcionariado de carrera, profesorado contratado laboral indefinido, profesorado contratado laboral temporal, Personal de investigación y distribución de altos cargos.

Gráfico 1. Funcionariado de Carrera



Tras analizar la información ofrecida por los datos de plantilla de la UMA, con respecto al funcionariado de carrera, se aprecia que la disparidad mayor se encuentra en el puesto de cátedra siendo reconocidas 47 mujeres sobre 226 hombres (Gráfico 1). Referente al profesorado titular se recogen 292 mujeres sobre 470 hombres. Sin embargo, en las cátedras de Escuela universitaria se recortan distancias, aunque hay predominancia de hombres, 23, respecto a 13 mujeres. En el profesorado Titular de Escuela Universitaria, los datos serían 40 mujeres y 67 hombres. En el profesorado EE. MM. en Comisión de Servicios sólo hay 1 en representación y es un hombre. Estos mismos datos los podemos representar en porcentajes alcanzándose los que se plasman en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de Funcionariado de carrera

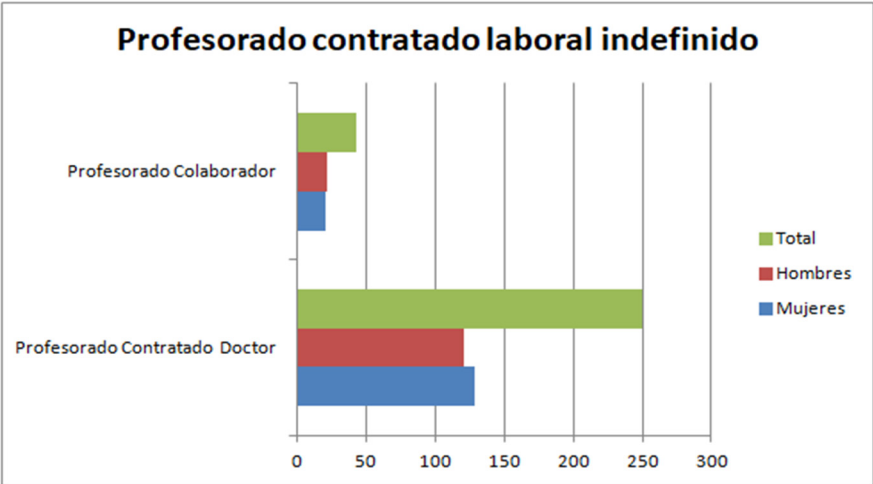
CATEGORÍA	MUJERES	HOMBRES
Cátedra de Universidad	17,22%	82,78%
Profesorado Titular de la Universidad	38,22%	61,68%
Cátedra de Escuela Universitaria	36,11%	63,89%
Profesorado Titular de Escuela Universitaria	37,38%	62,62%
Profesorado EE.MM. en Comisión de Servicios	0%	100%

En el puesto de cátedra se alcanza el 17% de mujeres frente al 82% de hombres, una diferencia significativa. Con respecto al profesorado titular el 38% son mujeres frente al 61% de hombres. En las cátedras de Escuela Universitaria se recortan distancias, aunque hay mayor porcentaje de hombres, 63, respecto a 36 de mujeres. En el profesorado Titular de Escuela Universitaria, los datos serían 37% mujeres y 62 % hombres. En el profesorado EE. MM. en Comisión

de Servicios sólo hay 1 en representación y es un hombre, coincidiendo con el 100%.

En el gráfico 2 se representa profesorado contratado laboral indefinido, donde se diferencia entre profesorado colaborador y contratado doctor. En el profesorado colaborador es donde se encuentra prácticamente paridad siendo 21 mujeres y 22 hombres y en el caso del profesorado contratado doctor /a se aprecia una mayoría de mujeres 129 y 121 hombres.

Grafico 2. Profesorado contratado laboral indefinido



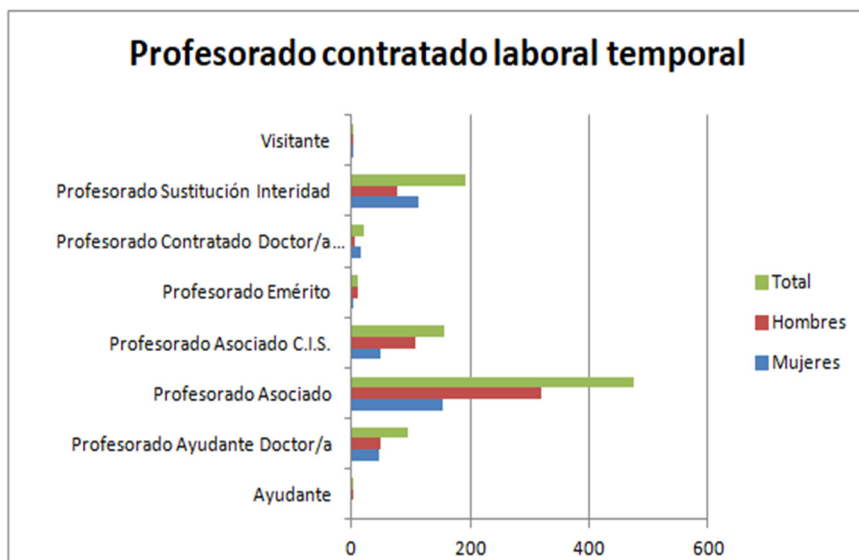
En la tabla 2, se hallan los porcentajes alcanzados. En el profesorado colaborador es donde se alcanza un 48% de mujeres y 51% de hombres y en el caso del profesorado contratado doctor /a donde se aprecia porcentaje de mujeres del 51 % y hombres 48%.

Tabla 2. Porcentajes Profesorado contratado laboral indefinido

CATEGORÍA	MUJERES	HOMBRES
Profesorado Contratado Doctor/a	51,6%	48,4%
Profesorado Colaborador	48,84%	51,16%

En el gráfico 3 se representa profesorado contratado laboral temporal, donde a rasgos generales la mayoría son hombres, excepto en el profesorado en sustitución y visitante donde se aprecia una mayoría femenina. En las categoría observamos: un ayudante que es hombre, en el Profesorado Ayudante Doctor/a hay 47 mujeres y 49 hombres, en el Profesorado Asociado 155 mujeres y 319 hombres, en Profesorado Asociado C.I.S. 48 mujeres y 109 hombres, en el profesorado emérito solo una mujeres y 11 hombres, en el Profesorado Contratado Doctor /a Temporal 16 mujeres y 6 hombres, en el Profesorado de Sustitución 114 mujeres y 77 hombres y con respecto a los visitantes 2 mujeres y 1 hombre.

Gráfico 3. Profesorado contratado laboral temporal



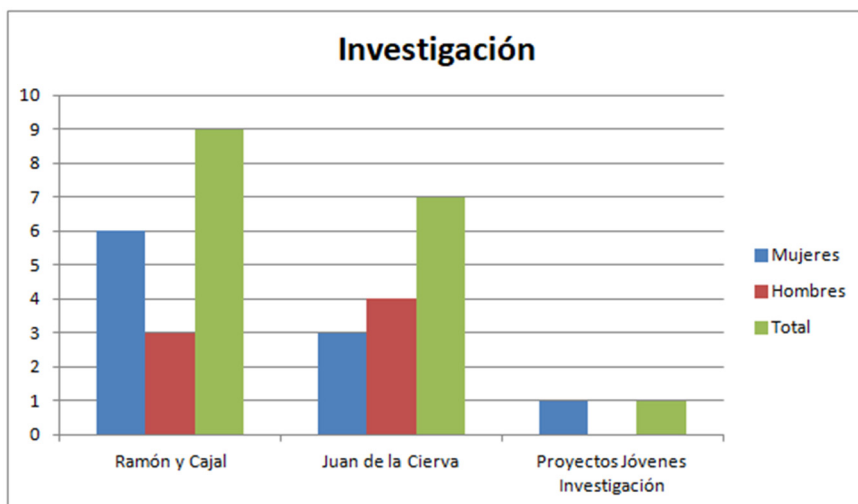
En la tabla 3, se representan los porcentajes del profesorado contratado laboral temporal, donde en las categorías observamos: puesto de ayudante donde el 100% es representado por un hombre, en el puesto de Profesorado Ayudante Doctor/a hay 48% mujeres y 51% hombres, en el Profesorado Asociado 32% mujeres y 67% hombres, en Profesorado Asociado C.I.S. 30% mujeres y 67% hombres, en el profesorado emérito 8% mujeres y 91% hombres, en el Profesorado Contratado Doctor /a Temporal 72% mujeres y 27% hombres, en el Profesorado de Sustitución 59% mujeres y 40% hombres y con respecto a los visitantes 66% mujeres y 33% hombres.

Tabla 3. Porcentaje Profesorado contratado laboral temporal

CATEGORÍA	MUJERES	HOMBRES
Ayudante	0%	100%
Profesorado Ayudante Doctor/a	48,96%	51,04%
Profesorado Asociado	32,7%	67,3%
Profesorado Asociado C.I.S.	30,57%	69,43%
Profesorado Emérito	8,33%	91,66%
Profesorado Contratado Doctor /a Temporal	72,73%	27,27%
Profesorado Sustitución Interinidad	59,69%	40,31%
Visitante	66,66%	33,33%

En el gráfico 4, se puede observar mayor igualdad y paridad, justamente en un puesto de investigación y de carácter temporal. En la Investigación que se realiza en las becas Ramón y Cajal, son 6 mujeres y 3 hombres la que la realizan, en el Proyecto de Juan de la Cierva son 3 mujeres y 4 hombres y en proyecto de Jóvenes en la investigación es una mujer la que lo realiza.

Gráfico 4. Investigación



En la tabla 4, se recogen los porcentajes. En la Investigación que se realiza en las becas Ramón y Cajal, son 66% mujeres y 33% hombres la que la realizan, en el Proyecto de Juan de la Cierva son 42% mujeres y 57% hombres y en proyecto de Jóvenes en la investigación es una mujer la que lo realiza, alcanzando el 100%.

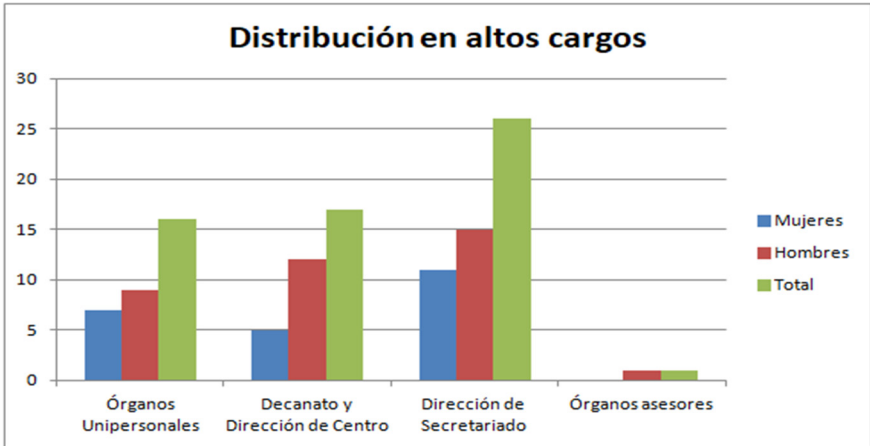
Tabla 4. Porcentaje Investigación

CATEGORÍA	MUJERES	HOMBRES
Ramón y Cajal	66,66%	33,33%
Juan de la Cierva	42,86%	57,14%
Proyectos Jóvenes en Investigación	100%	0%

En el gráfico 5 se distribuyen los altos cargos, siendo en los órganos unipersonales 7 mujeres y 9 hombres, en el decanato y dirección de

centros se detectan 5 mujeres y 12 hombres, en la dirección de secretariado hay 11 mujeres y 15 hombres y finalmente en los órganos asesores sólo hay un asesor.

Gráfico 5. Distribución en Altos Cargos UMA



En la tabla 5 se distribuyen los porcentajes de altos cargos, siendo en los órganos unipersonales 43% mujeres y 56% hombres, en el decanato y dirección de centros se detectan 29% mujeres y 70% hombres, en la dirección de secretariado hay 42% mujeres y 57% hombres y finalmente en los órganos asesores sólo hay un asesor, siendo 100% ocupado por un hombre.

Tabla 5. Porcentajes distribución en altos cargos UMA

CATEGORÍA	MUJERES	HOMBRES
Órganos Unipersonales	43,75%	56,25%
Decanato y Dirección de Centros	29,41%	70,59%
Dirección de Secretariado	42,3%	57,7%
Órganos Asesores	0%	100%

6. LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS ALTOS CARGOS: UNA REALIDAD PERSISTENTE

Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que a pesar de que, en la UMA, los resultados se aproximan a lo que sería una situación más igualitaria en los altos cargos, en investigación y en profesorado contratado temporal; los porcentajes generales en el resto de secciones, revelan que todavía existen diferencias significativas, que la alejan de este ideal. En concreto, en los datos globales recogidos en este trabajo (gráfica 1 y tabla 1) sobre el funcionariado de carrera se aprecia que la presencia de mujeres no alcanza lo que sería esperable de cumplirse el criterio de paridad. Resultados muy similares se recogen en el estudio de Cáceres et al. (2012) donde se señalaba que la participación de las mujeres en los cuerpos docentes es muy desigual, ya que no sólo son todavía una minoría en el conjunto del cuerpo docente, sino que son una minoría todavía más reducida entre los cuerpos de mayor prestigio, poder y autoridad, por ejemplo en las cátedras universitarias, donde no llegan a un 10%.

En cuanto al tema que nos ocupa, cabe destacar como idea principal, que a medida que vamos observando de manera ascendente los puestos docentes, la presencia de la mujer va perdiendo peso, hasta llegar a la cúspide (las cátedras) donde son prácticamente invisibles. De esta manera, podemos afirmar que la presencia de mujeres que ejercen la docencia universitaria desde las distintas maneras de colaboración, desde los temporales hasta el último escalafón es menor, a medida que hablamos de cargos superiores. Seguidamente, al establecer y analizar los porcentajes de la presencia en las distintas categorías de personal docente y de investigación, hemos de concluir que sí podemos corroborar una presencia masculina sobre la femenina en líneas generales, tan sólo se revela mayor porcentaje de mujeres en la categoría de profesorado asociado e interino. Estos datos pueden deberse a que la mujer en categorías superiores se encuentre con la existencia de “techo de cristal” y no a falta de formación o li-

derazgo (Barberá, Ramos y Candela, 2011; Bustos, 2001; Mingo-rance, Calderón y Estebaranz, 2004). Paralelamente, también hay quienes postulan que la mujer a lo largo de la historia ha interiorizado roles, por pesar sobre ella la incompatibilidad de que cualquier tipo de autoridad no iría con lo femenino (Gómez y Moreno, 2011).

En cuanto a los puestos de designación directa, es la gerencia de las universidad de Málaga la que según los datos (por ejemplo: asesoría) reservan el puesto de gerente a un hombre, manteniendo una cierta paridad en la designación de secretarios/as.

Estos resultados llegan a confirmar la brecha de género puesta de manifiesto en otros trabajos (González, 2013; Montané y Carvalho, 2012; Tomás y Guillamón, 2009; Vélez, 2012).

Se puede afirmar que las mujeres en la UMA no están accediendo en la actualidad, en porcentajes equiparables a los hombres, a los puestos de gestión, funcionariado de carrera y representación universitaria, estos datos son similares a los hallados en el estudio de Cuevas y Díaz (2015) cuando analizan la situación en el conjunto de las universidades nacionales.

Concluimos por tanto, que no existe paridad en la Universidad de Málaga, es decir, sigue poniéndose de manifiesto que el acceso de las mujeres a los cargos de dirección es menor que el de los hombres y que es coherente con lo que también se aprecia en el conjunto de la Unión Europea (Padilla, 2008; Zaitegi, 2004).

Con el fin de paliar estas diferencias que hemos detectado también en nuestro estudio, cuando a principios del Siglo XXI en la educación universitaria, tras los datos que apuntaban que los hombres superaban a nivel mundial 5 a 1 a las mujeres en cargos medios y 20 a 1 en cargos altos (UNESCO, 2002); se establecieron iniciativas y unidades de igualdad, así como un marco legislativo que lo avalase. Por tal motivo, se han venido sucediendo diferentes actuaciones y experiencias que han facilitado la implementación de los planes de igualdad en las universidades, todavía sin resultados relevantes en la UMA.

Por ello, si queremos conseguir una sociedad tolerante e igualitaria en todos los ámbitos, la igualdad entre hombres y mujeres no puede ser ajena a la universidad. Este principio ineludible debe alcanzar no sólo a la presencia equilibrada de mujeres en cuanto alumnas y/o profesoras, sino que debe extenderse al ámbito de la gestión (Cuevas y Díaz, 2015).

Hemos de tener en cuenta que estas medidas son necesarias, aunque algunos autores consideran innecesarias este tipo de medidas para defender los derechos de la mujer, debemos admitir que están plenamente justificadas porque todavía existe una gran distancia entre la igualdad de iure y la igualdad de facto (Pulido, 2014). Es por ello, que coincidimos con las conclusiones y argumentaciones de Albert, Fernández y Mateos (2008) que justifican las políticas públicas que traten de acelerar sensiblemente ese proceso y que intenten, además, que esa convergencia de referencia sea plena. Así como postulan las necesarias actuaciones políticas destinadas a reducir las desigualdades de género en el mercado laboral siguen básicamente dos vías: modificar las causas últimas de las desigualdades, a saber, los estereotipos y las actitudes sociales y culturales, llevándolos hacia la igualdad de sexos; y actuar directamente sobre los resultados alcanzados en el mercado laboral, para reducir el grado de desigualdad que se observa en los mismos.

En la comunidad educativa se desconfiaba de que las cifras crezcan de forma «sostenida» y se demanda que la universidad pública fije objetivos para «incrementar los porcentajes de mujeres» siguiendo el ejemplo de instituciones europeas y estadounidenses. De hecho no es hasta 2046, según estimaciones realizadas la igualdad no llegaría (Márquez, 2016).

En síntesis, cabe decir que es primordial poner de manifiesto estos datos, ya que son reflejo de la realidad en la Universidad de Málaga, y aunque aparentemente se fomenta la igualdad y paridad, todavía

queda camino por recorrer. La mujer es invisible todavía en categorías superiores en lo que respecta al personal docente e investigador, así como en la representación de los cargos directivos.

A partir de la revisión de la literatura y de los resultados alcanzados en este estudio, se constata que existe una cierta tendencia al aumento de la participación de las mujeres en los puestos de dirección conforme se va produciendo el relevo generacional. Aun así, este proceso es muy lento y no está claro que en última instancia conduzca a una convergencia plena entre las participaciones masculinas y femeninas en el poder económico.

Así, la inclusión del enfoque de género en el contexto universitario permitirá sensibilizar a toda la comunidad de esta realidad así como «promover la igualdad real, educar para la equidad, enseñar a defenderla como un derecho y a garantizarla como un deber, instruir a sus alumnos en el aprendizaje y el ejercicio de la igualdad responsable» (De la Calle Martín, 2005, 6). De esta forma se intenta tomar conciencia, en un primer momento sobre las problemáticas percibidas por los/ as líderes de las diferentes instituciones educativas, y posteriormente presentar propuestas de mejora, estudiando de forma exhaustiva determinadas variables, especialmente el género, consideradas por su gran relevancia para facilitar la mejora y eficacia en el desarrollo de modelos de dirección y gestión acordes con los retos y necesidades del presente y evitando que la educación transmitida se asiente, como ha sucedido tradicionalmente, en «mandatos sociales segregados que confirmaban e incidían en una cultura prescrita a partir de la naturaleza biológica» (Flecha, 2013, 77).

Se considera que la mujer se encuentra todavía en la sombra. Hay determinadas actitudes, tareas y funciones adecuadas a cada uno de los sexos, todas ellas intercambiables. Es por ello de máxima importancia la representación de esta realidad, ya que la universidad por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y prevención.

Esta transformación de la sociedad que permitirá llevar a cabo el proyecto de igualdad social entre el hombre y la mujer debe partir de la formación, y un agente socializador e instrumento en aras de esa educación para la igualdad debe fomentarse en la Universidad de Málaga.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, R., Escot, L., Ferández, J.A. y Mateos, R. (2008). *Análisis de la presencia de las mujeres en los puestos directivos de las empresas madrileñas*. Biblioteca Nueva: Comunidad de Madrid.
- Barba, M. (2015). Plan Experto de Feminismo <http://feminismo.about.com/od/trabajo/fl/iquestQueacute-significan-techo-de-cristal-y-suelo-pegajoso.htm> (definiciones de techo cemento y cristal y diamante. (Recuperado 27/04/2017)
- Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Bustos Romero, O. (2001). Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades. Consultado en 4 de diciembre de 2017. Disponible en: www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/41/07.pdf.
- Cáceres, M.P., Trujillo, J.M., Hinojo, F.J, Aznar, I. y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación* 2012, 48(1), 69-89.
- Cuevas, M, y Díaz, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(106), 1-22.
- De La Calle Martín, A. (2005). *La igualdad teórica*. Universidalia, 7. Pearson, Prentice Hall.
- Equal (2007). Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género. Secretaría Técnica del Proyecto Equal En Clave de Cultura.

- Fabra i Sales, M.L. (2011). Prólogo. En Tomás i Folch, M. *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado* (pp. 9-11). Barcelona: Octaedro.
- Flecha, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(4), 75-91.
- Gómez, A. M. y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativas: las directoras de los centros escolares andaluces. *Revista Clepsidra*, 10, 77-94
- González García, J. V. (2013). Mujer y Universidad. Apuntes sobre un régimen jurídico para la igualdad efectiva. En Martínez-Torrón, J.; Meseguer Velasco, S. y Palomino Lozano, R. (Coords.), *Religión, matrimonio y Derecho ante el siglo XXI: Estudios en homenaje al Profesor Rafael Navarro-Valls* (pp. 3339-3357). Madrid: Iustel. <http://epri-nts.ucm.es/29215/>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, 2001, 24 diciembre.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, n° 89, 2007, 13 abril 2007.
- Lorenzo, M., Sola, T. y Cáceres, M^a. P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la Universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Revista de Educación y Educadores*, 10(2).
- Márquez, M. (2016). *La cátedra, una cuestión de sexo*. El mensual de 20 minutos, 18-21. <http://www.20minutos.es/noticia/2649288/0/catedraticas-mujeres/universidad-educacion/academicas-discriminacion/#xtor=AD-15&xts=467263> (Recuperado el 24-05-2017)

- Mingorance, P., Calderón, C. y Estebaranz, A. (2004). *Andaluzas de hoy: mujeres que abren caminos en la educación y la ciencia*. Córdoba, Diputación de Córdoba-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Montané, A., y Carvalho, M. E. P. D. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.
- Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE*, 14(1). http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm. (Recuperado el 24-04-2017)
- Pulido Rivera, M. A. S. (2014). Liderazgo y mujer. *DEDiCA. Revista de Educação e humanidades*, 6, 273-283.
- Rodríguez, R. (2015). ¿Rector o rectora?. Educación futura. <http://www.educacionfutura.org/rector-o-rectora/> (Recuperado 21-05-2017)
- Sánchez, D. (2015). 'Igualdad' en la universidad. El diario.es. en http://www.eldiario.es/sociedad/igualdad-universidad-rectora-centros-publicos_o_362213911.html (Recuperado el 21-05-2017)
- Tomás, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- UNESCO (2002). *Women and Management in Higher Education: A good practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valcarcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Feminismos.

Vélez, B. G. (2012). La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del estado de México. Logros, retos y obstaculización. En *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género* (pp.1-9) México, Universidad Autónoma del Estado de México, Sevilla, España.

Zaitegi, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas, en López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (ed.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º CIOIE*.

*Este libro se terminó de elaborar en mayo de 2018
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya, director de Egregius Ediciones.*

