

Políticas de igualdad en la formación y el empleo: elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales

Training and work equality policies: elements for the introduction of a gender approach in the Spanish national vocational qualification system

Francisca SAL VÁ MUT*
Ana M. CALVO SASTRE
M. Dolors FOR TEZA FOR TEZA

Área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

El objetivo de este artículo es aportar elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales. Está estructurado en tres apartados. El primero se centra en las políticas de igualdad en la formación y el empleo, que constituyen el marco de referencia y justificación del discurso. A continuación se hace una revisión de los principales textos de la legislación española sobre acreditación de competencias y se plantea la necesidad de introducir una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales.

El elemento central es, sin duda, la inclusión del ámbito de la reproducción como parte de la experiencia laboral objeto de acreditación. Las principales razones que sustentan esta idea se centran en considerar que tiene un papel determinante en la economía y que su falta de reconocimiento se debe a la tradicional situación de inferioridad social de las mujeres y no a su valor en sí mismo.

Por último, se presentan algunas experiencias internacionales que pueden ser ilustrativas y aportar elementos a esta tarea.

* Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitari. Ctra. de Valldemossa, km. 7,5. 07071 Palma (Balears). España. Tel: 971 173 084. Fax: 971 173 190. E-mail: d.salva@uib.es

PALABRAS CLAVE

Mujer, trabajo, sistema nacional de cualificaciones, políticas de igualdad

ABSTRACT

The main of this article is to offer elements for the introduction of a gender approach in the Spanish national vocational qualification system. This article is structured in three sections. The first one is focussed in training and work equality policies, which form the framework of reference and justification of the discourse. Then a review of the main Spanish texts of legislation about vocational qualifications is done and the need of introducing a gender approach in the Spanish national vocational qualification system is pointed out.

The core element is the inclusion of the production field as a part of the work experience which is going to be qualified. The main reasons supporting this idea point out that this issue has a determinant role in the economy and its lack of recognition is due to the traditional social inferiority situation of women and not related to its own value.

Finally, some international experiences that can be illustrative for our analysis are described.

KEY WORDS

Woman, work, national vocational qualification system, equality policies

INTRODUCCION

El objetivo de este artículo es aportar elementos para la introducción de una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales. Para ello lo estructuramos en tres apartados. En el primero nos centramos en las políticas de igualdad en la formación y el empleo, que constituyen el marco de referencia y justificación del discurso. A continuación hacemos una revisión de los principales textos de la legislación española sobre acreditación de competencias, desde una perspectiva de género. Finalmente, planteamos la necesidad de introducir una perspectiva de género en el sistema español de acreditación de competencias profesionales y presentamos algunas experiencias inter-

nacionales que pueden ser ilustrativas y aportar elementos a esta tarea.

1. POLÍTICAS DE IGUALDAD EN LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO.

La consecución del pleno acceso de la mujer a los derechos sociales y económicos en situación de igualdad con el hombre es el eje en torno al cual se construyen las políticas de igualdad de oportunidades. Estas vienen determinadas por la historia, la cultura y las características socioeconómicas de cada país, así como por las orientaciones más relevantes de los organismos y conferencias internacionales. Las orientaciones más recientes que cabe reseñar en el ámbito internacional son las derivadas de la Plataforma

para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre las Mujeres (Fourth World Conference On Women, 1995), adoptadas por 189 naciones estado en Beijing en 1995, y del Programa de Acción de la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (United Nations, 1995), aceptadas por 117 Jefes/as de Estado o de Gobierno en Copenhague en marzo de 1995. En ambos casos se enfatiza en la necesidad de intervenir para mejorar la situación de la mujer en relación al empleo, que se considera esencial para la igualdad, tanto en sí mismo, como por sus efectos positivos sobre otras áreas críticas como son la erradicación de la pobreza, el ejercicio de derechos fundamentales y la educación de los hijos.

Los planes de igualdad de oportunidades parten de las orientaciones internacionales y traducen la política de la institución que los adopta en relación a la igualdad entre mujeres y hombres. En estos planes, los objetivos y actuaciones en el ámbito de la formación y el empleo deben ocupar un lugar central por dos razones: (a) la división sexual del trabajo es considerada como el elemento clave de la desigualdad entre hombres y mujeres; (b) la formación es un elemento mucho más determinante en las mujeres que en los hombres en relación a su acceso al trabajo y demás derechos ciudadanos .

Pero, además de formar parte de las políticas de igualdad de oportunidades, los programas de formación y empleo para las mujeres forman parte de las políticas económicas. Las contradicciones propias de la democracia en lo político y su inexistencia en lo económico pueden traducirse fácilmente en políticas de formación y empleo que, tomando como fundamento las "necesidades" del mercado de trabajo y las "características" e "intereses" de las mujeres, consoliden situaciones de desigualdad.

Las políticas de empleo tienen que plantearse siempre en el contexto de las de igualdad de oportunidades, puesto que, de lo contrario, aunque pueden aliviar momentáneamente algunas situaciones, a la larga pueden contribuir al mantenimiento de la desigualdad en relación al género. Las políticas de igualdad en el empleo pueden definirse como un compromiso para llevar a cabo prácticas y procedimientos no discriminatorios en el empleo, que facilita la igualdad entre los individuos de distintos grupos o sexo para conseguir un empleo completo, productivo y libremente elegido (Lean, 1996, 110).

Estas políticas se han centrado en primer lugar en conseguir una legislación igualitaria y no discriminatoria en función del sexo. Pero la igualdad legislativa se ha mostrado insuficiente para llegar a la igualdad real. Por este motivo, se han ideado estrategias específicas para conseguir dicha igualdad en la realidad: se trata de las acciones positivas a favor de las mujeres y de la llamada política de "gender mainstreaming".

La acción positiva es un tipo de intervención compensatoria de las desigualdades que por razones diversas (históricas, económicas, políticas, culturales) presentan determinados colectivos, entre éstos el de las mujeres. Las acciones positivas a favor de las mujeres pueden definirse como "un sistema temporal de ventaja o compensación que venga a cubrir un déficit individual y colectivo sufrido por las mujeres en cualquier ámbito de la vida social: trabajo, familia, política o cultura". Y se justifican en base a las siguientes constataciones relativas a la situación de las mujeres: la conquista de un derecho no implica su realización automática; la igualdad formal favorece a los hombres; tratar con igualdad a quienes se encuentran en situaciones desiguales no modifica las desigualdades de partida; la atribu-

ción de responsabilidades familiares a las mujeres las sitúa en una posición de partida desigual; las mujeres tienen derecho a actuar en contra de la situación de desigualdad en la que se encuentran; las discriminaciones que se presentan como tales son más fácilmente combatibles que las más sutiles que se presentan como hábitos y costumbres "naturales" (Alberdi, 1996, 16).

Las políticas de discriminación positiva han sido impulsadas en la Unión Europea, sobretodo en la década de los 80, a partir de los programas quinquenales de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, el primero de los cuales abarcaba el periodo de 1982 a 1986. Aunque han supuesto avances importantes se consideran en estos momentos insuficientes y se plantea la necesidad de integrar la igualdad de oportunidades en todas las políticas y programas.

La integración de la igualdad entre los sexos ("gender mainstreaming") ha sido adoptada como principio de acción de la Unión Europea y como estrategia central en relación a todos los programas tanto comunitarios como nacionales, regionales y locales a partir del cuarto Programa Comunitario, que abarca el periodo de 1996 a 2000 (Comisión Europea, sf, pos. 1996, 9). Ha sido objeto de una Comunicación específica de la Comisión de las Comunidades Europeas en la cual la define de la siguiente forma (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996, 2):

"De lo que se trata es de no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la ejecución de medidas específicas en favor de las mujeres, sino de movilizar explícitamente con vistas a la igualdad- todas las acciones y políticas generales teniendo en cuenta activa y visiblemente en el diseño de las mismas sus posibles efectos sobre las situaciones respectivas de los hombres

y de las mujeres (gender perspective) (perspectiva de las diferencias socio-culturales entre los sexos con vistas a la igualdad) Para ello es preciso analizar sistemáticamente esas acciones y políticas y tener en cuenta, al definir las y aplicarlas, esos posibles efectos: por ejemplo, las políticas de desarrollo, la organización del trabajo, las opciones en materia de transportes o la definición de los horarios escolares, etc. pueden tener efectos diferenciales significativos en la situación de los hombres y de las mujeres; en consecuencia, para contribuir en mayor medida a la igualdad entre los hombres y las mujeres, es preciso tener en cuenta dichos efectos".

El hecho de que sea una estrategia muy reciente y novedosa y las resistencias que puede ocasionar hacen prever dificultades para su desarrollo. No obstante, sus potencialidades son enormes ya que supone introducir, por primera vez, una perspectiva de género en todas las políticas. Ello representa un avance importantísimo en materia de igualdad en tanto afecta a dos cuestiones clave para la igualdad real: la visibilidad de la desigualdad de las mujeres y la desautorización de las políticas denominadas "gender-blind" es decir que no incluyen explícitamente la perspectiva de género con el argumento de ser neutrales.

En cualquier caso, y a sí lo ha apuntado el propio Parlamento Europeo, la puesta en marcha de esta política no puede implicar un retroceso de las acciones positivas a favor de las mujeres sino que se debe actuar en las dos perspectivas.

2. LA ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESPAÑA.

La importancia de la acreditación de competencias profesionales en el marco

de la política española de formación profesional deriva, principalmente, de dos cuestiones:

- Los cambios en el sistema español de formación profesional, caracterizados por la reforma de la formación profesional reglada y por el crecimiento de la formación ocupacional y la formación continua en la empr esa.
- La participación de España en la construcción de un espacio europeo en el contexto del cual se produce la libre circulación de trabajador es.

Todo ello en el contexto de cambios profundos en el sistema económico y social que se reflejan en una economía globalizada, una mayor precariedad en el empleo y un aumento de la necesidad de formarse durante toda la vida.

La formación profesional fuera del sistema escolar surge con entidad propia a partir de 1985 con el primer plan FIP (Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional) que da carta de naturaleza a la denominada formación ocupacional. En esta primera época y hasta 1993 (año

en el que entran en vigor los primeros Acuerdos Nacional y Tripartito de Formación Continua) la formación ocupacional se entiende como un "sistema de capacitación profesional adaptado a las necesidades del mercado de trabajo y a la política de empleo que prepara a trabajadores (ocupados o no) y a personas mayores de dieciséis años para el ejercicio de una ocupación, a través de un modelo de enseñanza eminentemente práctico y de corta duración" (INEM, 1988, 24).

A partir de los Acuerdos citados la formación continua para trabajadores ocupados, pasa a ser gestionada por patronales y sindicatos y a estar claramente diferenciada de la ocupacional, dirigida a personas desempleadas. Las cifras que siguen son indicativas de la gran expansión de estas dos modalidades de la formación profesional en los último años.

Paralelamente, se dan también reformas importantes en la formación profesional reglada, que se traducen en una nueva ordenación de la misma en el marco de la la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990).

FIGURA 1
Evolución del número de participantes en la formación ocupacional y en la formación continua para trabajadores ocupados

	1985	1991	1993	1994	1995	1996
Formación ocupacional (Plan FIP)	69.673	328.038	106.411	129.135	154.685	228.035
Formación continua para trabajadores ocupados (Acuerdos de Formación Continua)			299.948	807.273	1.279.501	1.309.585

Fuentes: Durán y o. (1994), Beneyto y Guillén (1998).Elaboración propia.

Es en el contexto de este proceso de cambio del sistema español de formación profesional para adaptarse a las nuevas exigencias sociales y económicas que se plantea el tema de la acreditación de las competencias profesionales.

El primer documento de referencia en la legislación educativa española es la propia LOGSE. En ella se afirma que el Gobierno "regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos en la formación profesional ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de formación profesional". Como desarrollo de esta ley, en la normativa sobre los títulos de formación profesional se establece que cada título de formación profesional específica deberá determinar los módulos que pueden ser objeto de correspondencia con la formación ocupacional y con la experiencia (Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo). Y, efectivamente, los títulos correspondientes a ciclos formativos de grado medio y superior determinan los módulos convalidables con la formación ocupacional y con la experiencia laboral. La correspondencia con la experiencia laboral ha sido desarrollada solamente en lo referido al módulo de formación en centros de trabajo.

En la formación ocupacional, la normativa que regula los certificados de profesionalidad y sus enseñanzas mínimas "autoriza a los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social para establecer conjuntamente las correspondencias y convalidaciones entre los módulos profesionales de la formación profesional reglada, de la formación profesional ocupacional y de los programas específicos de garantía social ..., así como para determinar los efectos de dichas correspondencias y convalidaciones para acceder al certificado de profesionalidad o completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada" (Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo).

El desarrollo integrado de la acreditación de competencias profesionales debe realizarse mediante la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC), uno de los objetivos centrales del II Programa Nacional de Formación Profesional (PNFP) (1998-2002). A través del SNC "se quiere instrumentar un sistema capaz de conseguir el tratamiento global, coordinado, coherente y óptimo de los problemas de cualificación y formación profesional de los diversos colectivos de personas, de las organizaciones y de las empresas". Para ello, debe "ser capaz de evaluar y reconocer las diversas formas por las que las personas adquieren competencia y progresan en su cualificación profesional" (Consejo General de Formación Profesional, 1998, 28).

También en el mismo texto del PNFP, en el apartado de metodología, se afirma que "no deben olvidarse en ningún momento los colectivos que, por diversas circunstancias, resultan más desfavorecidos". Para ello, se establece la necesidad de elaborar una oferta formativa que permita una adquisición y capitalización de competencias a partir de módulos, con el apoyo de ficheros de itinerarios formativos "compuestos por módulos profesionales, conducentes a la adquisición de las distintas unidades de competencia, certificados de profesionalidad y a los títulos de grado medio y superior" (Consejo General de Formación Profesional, 1998, 30).

3. ELEMENTOS PARA LA INTRODUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESPAÑOL DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

La introducción de una perspectiva de género en las políticas de formación y empleo queda plenamente justificada en el primer apartado a partir de las políti-

cas de igualdad de oportunidades de la Unión Europea. La introducción de un sistema de acreditación de competencias profesionales a espaldas de estas políticas conduciría inevitablemente al reforzamiento de las desigualdades puesto que dificultaría, de hecho, el acceso al mismo por parte de las mujeres.

En cambio, no encontramos en la normativa española ningún elemento que nos haga sospechar que esta perspectiva se esté considerando en relación a la acreditación de competencias profesionales. Ni siquiera en el apartado referido a los colectivos más desfavorecidos, se plantea para nada esta dimensión.

Por estos motivos, nos ha parecido de interés aportar algunos elementos en relación a estas cuestiones, centrándonos especialmente en la acreditación referida a la experiencia laboral.

El concepto de trabajo y las cualificaciones infor males

Dos cuestiones son fundamentales para la introducción de una perspectiva de género en el sistema de acreditación de competencias profesionales¹ a partir de la experiencia laboral: el propio concepto de experiencia laboral y los tipos de experiencia laboral a partir de los cuáles se elaborará el sistema nacional de cualificaciones.

En relación a la primera cuestión, el elemento clave se refiere a la propia concepción del trabajo desde una perspectiva no androcéntrica. Ello implicaría incluir el trabajo doméstico y demás tareas ligadas a las funciones de reproducción, el trabajo en el marco del voluntariado y diversas formas de trabajo irregular (asalariado o en empresas familiares) puesto que son situaciones que configuran buena parte de la realidad del trabajo que realizan las mujeres.

La incorporación del trabajo doméstico y demás tareas ligadas a las funciones de reproducción en los estudios sobre el trabajo, se ha iniciado en los setenta. Las razones que lo justifican están ampliamente apoyadas (Torns, Carrasquer, Romero, 1995, Bonilla, 1998, Agacinski, 1998 entre otras) y pueden resumirse en las siguientes:

- El trabajo doméstico y demás tareas ligadas a la reproducción tienen un papel determinante en la economía.
- La construcción social del género ha llevado a los hombres a ubicarse en la esfera de la producción y a las mujeres en la de la reproducción.
- Se da una asimetría en las relaciones entre hombres y mujeres, según la cual el grupo dominante es el masculino y el dominado el femenino.
- La ubicación en una u otra esfera lleva a la desigualdad puesto que sólo se contabiliza económicamente y se valora socialmente lo relacionado con el ámbito de la producción.
- La invisibilidad y desvalorización del trabajo de reproducción no radica en su valor real sino en que es característico del grupo dominado.

El trabajo doméstico y de reproducción no es realizado solamente por las mujeres que se dedican exclusivamente a las tareas del hogar sino por las mujeres en general, independientemente de su estatuto de ocupada o desocupada en términos de la Encuesta de Población Activa (EPA). A modo de ejemplo, y utilizando la citada terminología de la EPA, cabe citar que las mujeres ocupadas dedican al trabajo doméstico una media de 4 horas y 26 minutos los días laborales, 5 horas y 41 minutos los sábados y 4 horas y 15 minutos los domingos. Los varones desocupados dedican al trabajo

doméstico una media de 1 hora y 57 minutos los días laborables, 2 horas y 3 minutos los sábados y una hora y 12 minutos los domingos (Centro de Estudios del Cambio Social. Fundación Encuentro, 1999, 175).

Razones todas ellas que nos llevan a plantear la necesidad de considerar esta experiencia laboral como objeto de acreditación y que, como tal, se contemple en el marco del sistema nacional de cualificaciones.

La segunda cuestión se refiere al empleo de las mujeres. No se puede hablar de un sólo modelo de empleo femenino. Y precisamente una de las características de la situación actual es una creciente polarización del empleo de las mujeres, de forma que "aumenta considerablemente el número de mujeres colocadas en puestos de trabajo de alta cualificación, en general seguros y bien remunerados, pero también lo hace el número de las que trabajan en empleos que no requieren cualificación y que están sometidas a condiciones laborales menos ventajosas y, con frecuencia, manifiestamente precarias" (Centro de Estudios del Cambio Social. Fundación Encuentro, 1999, 188).

Las mujeres españolas trabajan principalmente en el sector servicios y se da una elevada concentración en algunas actividades. El 89% de las ocupadas en el sector servicios lo están en comercio, hostelería, administración pública, educación y actividades sanitarias y de servicios sociales, "otras actividades empresariales" (mayoritariamente en contratos de limpieza y mantenimiento), "servicios personales" (peluquerías, tintorerías...) y "personal doméstico". (Centro de Estudios del Cambio Social. Fundación Encuentro, 1999, 188).

El hecho de que las concepciones sobre el trabajo se hayan construido a

partir de modelos androcéntricos lleva a dificultades añadidas a la hora de reconocer la experiencia laboral de las mujeres. Por una parte, las cualificaciones que se exigen en los empleos tradicionalmente femeninos son principalmente cualificaciones informales, en términos de Kergoat (1986, citado en Borderías y Carrasco, 1994), que las mujeres adquieren en el interior de la familia y que aunque después son utilizadas por el mercado, no son reconocidas ni remuneradas (Hirata 1985, citado en Borderías, Carrasco, 1994, 72).

A ello hay que añadir que el concepto de cualificación se ha utilizado sobretodo en el ámbito industrial y, más concretamente, del operario industrial masculino, mientras que su aplicación resulta de mayor dificultad en el sector servicios "donde la mayoría son mujeres cuyos trabajos requieren competencias y responsabilidades complejas que no son consideradas, sin embargo, como cualificaciones" (Borderías y Carrasco, 1994, 72).

Uno de los riesgos del sistema nacional de cualificaciones es que priorice determinados sectores de actividad en detrimento de otros. Ello podría conducir a una situación, por otra parte coherente con las actuales tendencias en el ámbito de la formación ocupacional y continua, en la cual son las personas con mejores niveles de formación y/o las que se encuentran en categorías de trabajo superiores las que se benefician más de la formación. A modo de ejemplos, citar que, según datos de 1996, la tasa de cobertura de la formación ocupacional en relación a las personas sin estudios fue del 2,4% y en relación a personas con estudios universitarios fue del 10,6% (Beneyto, Guillén, 1998, 17). En el mismo año, la tasa de cobertura de planes formativos en el marco de los acuerdos de formación continua fue del 32,9% en la categoría de directivos y del

5% en la de trabajadores no cualificados (Beneyto, Guillén, 1998, 34).

El escenario probable en caso de que no se introduzca una perspectiva de género no parece, pues, muy halagüeño. Ello es un motivo añadido para plantear políticas y estrategias dirigidas a construir escenarios más igualitarios.

Los resultados de las investigaciones sobre el trabajo de las mujeres que se han realizado en los últimos años, "confluyen en un proceso de revalorización de las experiencias de trabajo femeninas y en un intento por profundizar en el análisis de su especificidad en términos de prácticas, valores, culturas y aspectos simbólicos. Esta focalización sobre la subjetividad de las prácticas y representaciones recupera una mayor multidimensionalidad de la experiencia de trabajo femenina revalorizando dichas experiencias frente a las imágenes construidas a partir de las categorías de marginalidad o debilidad, de opresión y discriminación..., particularmente en un momento de crisis de los modelos de trabajo tradicionales" (Borderías, Carrasco, 1994, 91).

Es en esta línea de convertir debilidades en fortalezas, que se han planteado diversas estrategias y que han fructificado diversas experiencias que pueden dar elementos para la inclusión de una perspectiva de género en la acreditación de competencias profesionales en España.

Estrategias y experiencias innovadoras

La consideración del trabajo en la esfera de la reproducción como experiencia laboral forma parte de algunas de las estrategias y experiencias más innovadoras relativas a la formación y al empleo de las mujeres.

Esta consideración ha recibido un fuerte impulso a partir del trabajo con

colectivos de mujeres adultas, con responsabilidades familiares y baja cualificación, que se reincorporan al trabajo después de una larga ausencia del mismo, durante la cual generalmente se dedicaron a las tareas del hogar y al cuidado de la familia. Se trata de un colectivo de mujeres, caracterizado principalmente por bajas cualificaciones, experiencia laboral precaria y maternidad temprana que constituyen un grupo muy vulnerable, con reales dificultades de acceso al empleo, con experiencias negativas en relación a la educación y la formación, pocas fuentes de información y orientación profesional y probablemente con una baja autoestima (Chisholm, 1997, 12).

En estos casos, la toma de conciencia de la propia situación y la capacidad de manejarla, el aumento de la autoestima o/y la capacidad de elaborar un proyecto personal son considerados elementos centrales para el éxito en el proyecto profesional de las mujeres. La valorización de las tareas del hogar y del cuidado de familiares como punto fuerte de las mujeres en relación al empleo y las dinámicas grupales en las cuáles se debate en torno a las problemáticas y situaciones particulares son los dos ejes centrales en torno a los cuáles giran las intervenciones.

En el ámbito internacional son pioneras las experiencias de los Talleres "Question de Compétences" (QC) (Canadá)ⁱⁱ y el "Curso de Orientación Profesional y Laboral para la Reinserción Laboral de la Mujer" que ofrecen los Centros "Mujer y Trabajo" de Holanda.ⁱⁱⁱ

Los talleres y la perspectiva QC surgen como apoyo a las actividades de los grupos de integración de las mujeres al empleo (estos grupos representan uno de los desarrollos más importantes derivados de la evolución del movimiento feminista de Québec hacia la oferta de servi-

cios especializados a las mujeres) . Son creados a partir del Centro de orientación y formación de mujeres en busca de empleo (COFFRE), el Instituto canadiense de educación de adultos (ICÉA) y Relais-femmes (organización nacional surgida en 1980 para dar apoyo en formación e investigación a sus grupos miembros).

Son talleres de orientación (doce talleres con una duración aproximada de dieciocho horas para mujeres estructurados en tres bloques (Bélisle, 1995, 4): en el primero se pretende que las participantes puedan valorar sus experiencias de trabajo en el hogar y otras experiencias de trabajo no remunerado; en el segundo que se reconozcan competencias transversales^{iv} susceptibles de ser transferidas a una actividad remunerada; el tercero se dirige a que adquieran la certeza de que sus competencias transversales pueden servir en un empleo y estén en situación de defenderlo con convicción.

En estos talleres se trabaja a partir de los materiales QC, cuyo objetivo es "llenar un vacío en materia de reconocimiento de las competencias de mujeres poco escolarizadas que desean encontrar un empleo, no tienen un diploma de presentación, tienen poca o nula experiencia del mercado de trabajo y tienen una buena experiencia de trabajo doméstico, familiar o comunitario" (Bélisle, 1995, 3). Estos materiales son utilizados voluntariamente por los organismos de formación y orientación que pueden organizarlos de forma continuada o bien integrarlos bajo diversas modalidades en el programa de orientación correspondiente. Más de 100 mujeres participaron en el desarrollo de los instrumentos QC antes de su publicación y se estima que más de 10.000 mujeres de Québec se han beneficiado de los mismos.

A partir del análisis de QC, se identifican como perspectivas que, en su utiliza-

ción en la práctica dan resultados más significativos y, por tanto, aparecen como particularmente innovadoras, las siguientes (Bélisle, 1995, 11): (i) una perspectiva educativa que moviliza las competencias desarrolladas en los roles tradicionales de las mujeres para encontrar un empleo; (ii) el concepto de competencias transversales como hilo conductor entre las experiencias de vida de las personas; (iii) la pertinencia del reconocimiento de las personas por sí mismas y por los demás; (iv) la perspectiva basada en las fortalezas o puntos fuertes de las participantes, las animadoras y los organismos; (v) el desarrollo de instrumentos más accesibles a los adultos que no dominan el lenguaje; (vi) una perspectiva educativa centrada en las personas en aprendizaje y sus experiencias.

El "Curso de Orientación Profesional y Laboral para la Reinserción Laboral de la Mujer" surgió a partir de la iniciativa de grupos de mujeres que querían encontrar vías para la reincorporación de las mujeres al trabajo. Posteriormente pasó a desarrollarse en todo el territorio neerlandés en los Centros "Mujer y Trabajo". Estos centros, financiados por la Dirección General de Empleo, son de reconocido prestigio por sus servicios a las mujeres que desean reintegrarse al trabajo y que orientan cada vez más su acción al trabajo con mujeres negras e inmigrantes.

El curso ha sido elaborado por los Centros "Mujer y trabajo", que han adaptado la metodología de orientación de Taborsky y De Grauw (1974) a partir de sus propios análisis y concepciones y de las aportaciones del trabajo socioeducativo con mujeres.

Las características y la experiencia acumulada en relación a este curso ha permitido recogerlo en una publicación en la cual se describen de forma detallada tanto sus concepciones como su metodología e instrumentos, relacionán-

dolos siempre con casos y situaciones reales de mujeres. Ello lo convierte en un texto de referencia ineludible en este

ámbito. En el cuadro-resumen que sigue figuran los objetivos generales y estructura general del curso.

FIGURA 2
Cuadro-resumen «Curso de Orientación Profesional y Laboral para la Reinserción Laboral de la Mujer»

Objetivos generales	Estructura general del curso
<p>En el curso las mujeres aprenden a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conocer las cualidades propias y las posibilidades de obtener un puesto en el mercado laboral remunerado; • partiendo de sus cualidades y posibilidades, indicar cuáles son las que se quieren aprovechar para ingresar en el mercado laboral remunerado; • determinar una estrategia para materializar sus objetivos; • obtener un mejor entendimiento y tomar conciencia de la posición social de la mujer en el mercado laboral y de la manera en que el proceso de socialización repercute en su vida actual. 	<p>Se distinguen varias fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El encuentro: fase de presentación. • Fase de concienciación y análisis del concepto de sí misma. • Fase de ampliación de los horizontes. • Fase de elección. • Fase de acción. • Fase de conclusión y seguimiento.

Fuente: Bom, 1994, 52-53. Elaboración propia.

A partir del ejemplo de acciones del tipo de las descritas y del trabajo con mujeres, la perspectiva de género se está incorporando progresivamente en las estrategias de información y orientación para mujeres desempleadas. En el ámbito del estado español, cabe citar los materiales de apoyo editados por el Instituto de la Mujer y el Fondo Social Europeo dirigidos sobretodo a promover la diversificación de opciones profesionales y el trabajo específico con grupos de mujeres de cara a la elaboración de un proyecto personal y

profesional propio (*Descubre otras profesiones y Diversificación de Opciones Profesionales* son algunos de los ejemplos más relevantes) y a la motivación y apoyo a mujeres emprendedoras (*Emprendedoras*).

Estas estrategias y experiencias son una clara evidencia del sentido que pueden tener las políticas de "gender mainstreaming" en las estrategias de formación y empleo y, más concretamente, en relación a la acreditación de competencias profesionales.

NOTAS

ⁱ Los conceptos de competencia profesional y de cualificación profesional son muy polisémicos y a veces se utilizan indistintamente. Lo específico de las competencias profesionales es su relación directa «con las misiones a llevar a cabo en el marco de un puesto o de un empleo determinado» (Levy-Leboyer, 1997, 47). Son «conjuntos estabilizados de saberes y de *savoir-faire*, de conductas tipo de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje (Montmollin, 1984, 122, citado en Levy-Leboyer, 1997, 40). El concepto de cualificación profesional se utiliza principalmente en referencia a la formación que se necesita para alcanzar competencias/s profesional/es.

ⁱⁱ La información que se detalla de esta experiencia ha sido elaborada a partir de Bélisle, 1995.

ⁱⁱⁱ Idem a partir de Bom, 1994.

^{iv} Se utiliza el término competencias transversales como «unas capacidades que forman parte de la personalidad de un individuo y que son útiles en todos los contextos de vida. Son competencias que se pueden desarrollar en un entorno de vida o de trabajo y transferirse o utilizarse en otro entorno de vida o de trabajo» (Bélisle, 1995, 3).

BIBLIOGRAFIA

- Agacinski, S. (1998). *Política de sexos*. Madrid: Taurus.
- Alberdi, I. (1996). Las acciones positivas y la igualdad de oportunidades. *Mujeres*, 21, 16-20.
- Bélisle, R. (1995). *Question de compétences, un outil au service des femmes* (Québec/Canada). *Créer ensemble des liens entre le passé et l'avenir*, Québec. Canadá: Institut de l'UNESCO pour l'Éducation et Fondation allemande pour le développement international. Doc. fotoc.
- Beneyto, P.J., Guillén, P. (1998). La formación profesional en España: expansión y cambio. En P.J. Beneyto y P. Guillén (Eds.). *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*(11-40). Barcelona: Germania.
- Bom, W. (1994). *Abrir paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*. Barcelona: El Roure, SA.
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. En J. Fernández (Coord.). *Género y sociedad* (141-176). Madrid: Pirámide.
- Borderías, C., Carrasco, C. (1994). INTRODUCCIÓN. Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas. En C. Borderías y C. Carrasco (Comp.). *Las mujeres y el trabajo* (15-109). Barcelona: Icaria/Fuhem.
- Centro de Estudios del Cambio Social. Fundación Encuentro (1999). *Informe España 1998 una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Chisholm, L. (Ed.) (1997). *Getting in, climbing up and breaking through. Women returners and vocational guidance counselling*. Bristol: The Policy Press. Univesity of Bristol.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Comunicación de la Comisión "Integrar la igualdad entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias"*. Bruselas, 21. 02.1996. COM (96) 67 final.
- Comisión Europea (sf, pos. 1996). *La mujer, impulsora del desarrollo regional*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Consejo General de Formación Profesional (1998). *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Consejo General de Formación Profesional.
- Durán, F. y o. (1994). *La Formación Profesional Continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. FORCE.
- Fourth World Conference On Women (1995). *Platform for Action*. United Nations. Beijing, September.
- Hirata, H. (1984). Vie reproductive et production. Famille et entreprise au Japon. En *Le sexe du travail*. PUG.
- INEM (1988). *Terminología de análisis ocupacional*. Madrid: INEM.
- Kergoat, D. (1978). "Ouvrières=ouvriers?". En *Critique de l'économie politique*, oct.-dec.
- Lean, L. (1996). *More and better jobs for women an action guide*. Geneva: International Labour Office, Geneva.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ed. Gestión 2000, SA.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tache*. Berne: P. Lang.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional.
- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.
- Taborsky, O., De Grauw, M. (1974). *Beroepskeuze:gedachten over het beroepskeuzepoces en over de methodiek van de beroepskeuzebegeleiding*. Harleem, Holanda.
- Torns, T., Carrasquer, P., Romero, A. (1995). *El perfil socio-laboral del paro femenino en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- United Nations (1995). *The Copenhagen Declaration and Programme of Action. World Summit for Social Development* Copenhagen, 6-12 March (New York).