



Serie Bailando por un sueño. Merengue

Acrílico / tela. 2008. 1.20 x 1.60 mts.

Maripaz Jaramillo

Género, estereotipos y la enseñanza de la Administración de Empresas

Una breve introducción a la problemática de Género en las Ciencias Empresariales

Fecha de recepción: 27 de enero de 2011 - Aprobación: 11 de abril de 2011

ALEJANDRO BOADA ORTIZ

Resumen

La relación entre género y educación es un objeto de estudio de amplia tradición tanto para la pedagogía como para la psicología del aprendizaje. Hoy en día la concepción posmoderna de género trasciende definitivamente las diferencias entre los sexos y reivindicaciones feministas para estar más cercana a la construcción de las subjetividades por parte de los individuos. Esta concepción contrasta sin duda, con los estereotipos asignados a los roles sexuales dentro de la sociedad. Uno de los estereotipos más arraigados está en la capacidad de las mujeres para dirigir o gerenciar empresas y organizaciones. La educación en facultades de administración y escuelas de negocios ha contribuido, y contribuye, de manera importante a conservar y replicar los estereotipos con efectos nefastos y discriminatorios sobre mujeres de manera primordial y sobre la concepción de género de los individuos. Este documento aborda los orígenes de la relación entre género y estereotipos de género en las ciencias empresariales; y el papel que juegan las instituciones y docentes que se dedican a la enseñanza de las llamadas Ciencias Empresariales.

Abstract

The relationship between gender and education is a subject to study of broad tradition, both for teaching and for

learning psychology. Today, the postmodern conception of gender transcends the differences between sexes and feminist demands in order to be closer to the construction of subjectivity on the part of individuals. Undoubtedly, this concept contrasts with the stereotypes assigned to sex roles in society. One of the most entrenched stereotypes lies in the ability of women to lead or manage companies and organizations. Education in schools of management and business schools has contributed, and contributes, significantly to preserve and replicate stereotypes that have essentially discriminatory and adverse impact on women and on the concept of gender of individuals. This document discusses the origins of the relationship between gender and gender stereotypes in business sciences, as well as the role played by institutions and teachers who are dedicated to teaching the so-called Business Sciences.

Palabras Clave

Género, estereotipos, administración, empresas, gerencia, educación, MBA

Keywords

Gender, stereotypes, administration, business, management, education, MBA Management, Education, MBA

Género, estereotipos y las organizaciones

Para hablar de género ante todo se debe hacer claridad sobre el término mismo.

Cada individuo va fundando, revaluando y cimentando, y si se quiere definiendo y redefiniendo su género en el proceso de la

construcción de su propia subjetividad¹ masculina y femenina (Leonard, 2010). El género entonces, se asume como una disposición interna que el sujeto ha construido de una forma personal y social, a partir de su interacción con el entorno inmediato y el entorno ampliado (Lego,

2009). La Figura No. 1 explica el género como categoría de análisis y sus rasgos característicos. Es decir, que un individuo define en parte su género de acuerdo con su acercamiento o distanciamiento de los estereotipos asignados por una sociedad a los roles sexuales.

Figura No. 1. El concepto de Género y sus rasgos característicos.²

Rasgo	Descripción
Es relacional	Es siempre relacional, nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión. Lo que interesa es el análisis de cómo se establecen estas relaciones de poder dentro del ámbito familiar y las huellas que dejan en la construcción de la subjetividad femenina y masculina.
Es un constructo histórico - social	El concepto de género se fue produciendo a lo largo del tiempo de distintas maneras. Esta construcción ha implicado relaciones de subordinación en las significaciones del género, con un peso muy importante otorgado a instituciones tales como religión, criterios médicos y científicos, y aparatos jurídicos.
No es una categoría pura	La noción de género suele ofrecer dificultades cuando se lo considera un concepto totalizador, que vuelve invisible la variedad de determinaciones con que nos construimos como sujetos: raza, religión, clase social, etcétera. Todos estos son factores que se entrecruzan durante la constitución de nuestra subjetividad, por lo tanto, el género jamás aparece en forma pura sino entrecruzada con estos otros aspectos determinantes de la subjetividad humana.
No es inmutable	El género no es un algo sustancial e inmutable. No es como el sexo anatómico exterior, que se es, y se nace de una determinada manera. El género se construye con un sentido constructivista y respondería al interrogante de ¿quién voy siendo?

Reseña de autor

Alejandro Boada Ortiz (Colombia)

Universidad Externado de Colombia

alejandro.boada@uexternado.edu.co

Director y Docente Titular del Centro de Tecnología y Producción de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Externado de Colombia. Doctorado en Administración de Empresas con énfasis en innovación y organizaciones en la Universidad de Newcastle Upon Tyne, en Inglaterra y en la Escuela Superior de Comercio de Grenoble, en Francia. Maestrías en Administración de Empresas (MBA) de Ecole Superieure de Gestion de París y en Gestión Ambiental y Política en el International Institute of Industrial Environmental Economics – IIIIEE de la Universidad de Lund en Suecia. Con estudios de Literatura y Ciencias Políticas en la Universidad de Notre Dame, Estados Unidos y Civilización Francesa en la Universidad de la Sorbona, Francia. Ingeniero Agrónomo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, se encuentra cursando sus estudios de Post-Doctorado en Estudios de Género de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, UCES, en Buenos Aires, Argentina.

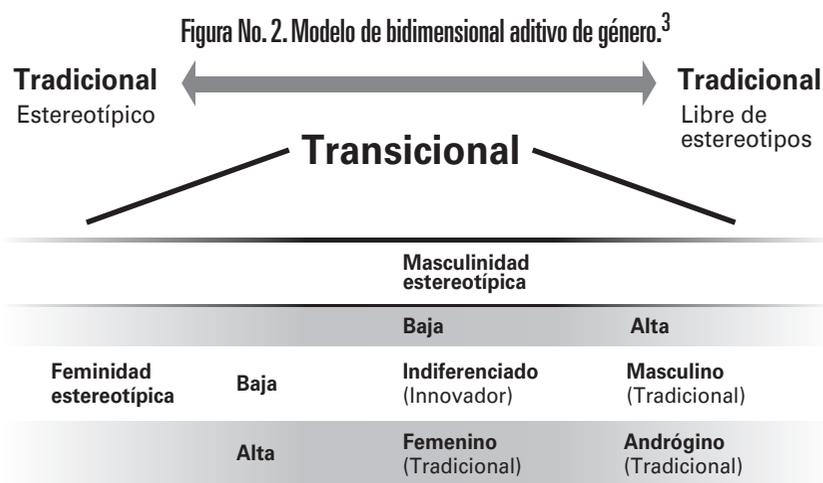
1. El concepto de subjetividad se entiende a partir del conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad (Ramírez et al. 2001). Las instituciones sociales como la empresa, fabrican subjetividades en cada momento histórico; esta producción incesante resulta ser el resultado complejo de la interacción entre la mega-maquinaria social y la psique singular (Jiménez, 2009).
2. Basado en los postulados de Burin, M. y Meler, I (1998). *Género y Familia. Poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Ed Paidós, 1998.

Es así como podemos encontrar individuos respecto a lo que una sociedad considera su rol, ubicados en un continuo que va desde tradicionales a innovadores pasando por una infinidad de manifestaciones transicionales entre estos dos extremos; por ejemplo, en la sociedad actual encontramos más varones que asumen su paternidad de modo más amplio al de simple proveedor, y consideran lo doméstico y la participación activa en la crianza como parte de su subjetividad. Estos individuos serían parte de las manifestaciones transicionales respecto a lo que una sociedad occidental podría

considerar como el rol del varón en sistema patriarcal y que evidentemente ha afectado la construcción de la subjetividad de hombres y mujeres por siglos (Carranza, 2002).

El categorizar los individuos dentro de ese continuo entre tradicionales a innovadores, puede generar la idea de un modelo unidimensional básico en la medida que se acerca (tradicional) o se aleja totalmente del estereotipo (innovador). Esta expresión del género debe verse de tipo bidimensional aditiva como el modelo propuesto por Korabik (1999) (Ver Figura No.2).

Ya en el lugar de trabajo los estereotipos tienden a prevalecer en el comportamiento de manera discriminatoria.



Fuente: Elaboración propia.

El problema surge por las varias connotaciones dadas a *Género* en el imaginario de las personas. Estas connotaciones van desde lo biológico (género y especie) hasta lo gramatical. Esencialmente, esta palabra se ha usado para distinguir lo masculino de lo femenino. Ahora en cuanto a la educación, el término se ha relacionado con estudios

que analizan las diferencias en el aprendizaje atribuidas a varones y a mujeres. Un ejemplo de la circunscripción del término género en términos educativos a las diferencias entre los caracteres sexuales primarios de los individuos, lo podemos encontrar en un estudio de la Universidad de Oviedo en España titulado *Diferencias de género en los*

3. Basado en los modelos conceptuales de Burin (2009) y Korabik (1999).

procesos de aprendizaje en universitarios; en él, Del Buey et al. (2001) observaron la interacción y diferencias entre varones y mujeres por tipo de estudios bajo condiciones de poca similitud entre las disciplinas académicas. El análisis de Del Buey et al. reveló indicios de empleo de estrategias de adquisición y recuperación de la información por parte de las mujeres, frente a los varones y su estilo de aprendizaje. Aquí la división binaria excluyente⁴ de la población estudiada se hizo mediante la simple pregunta ¿sexo?; a la cual los participantes respondieron: masculino o femenino y en el estudio se presenta como diferencias de género. Pero de hecho, género no es igual a sexo, y los estudios de género no se circunscriben a plantear las diferencias entre varones y mujeres o a reivindicaciones feministas; es así como sexo queda determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo mientras que el género se relaciona con los significados que cada sociedad le atribuye (Burin 2009).

Sin embargo, el entorno social a lo largo del tiempo ha determinado los denominados estereotipos para el género. Estos estereotipos generalmente están basados en los atributos que son percibidos típicos a los sexos. Estos atributos son usados para simplificar la información que procesamos, por ejemplo: *sólo existen dos sexos a los que se atribuyen, en la mayoría de las sociedades, dos géneros con características opuestas que definen lo que es ser mujer (o sea, lo que es no ser hombre), y lo que es ser hombre*

(lo que es no ser mujer) (Carranza, 2002; Schroers, 2009). El problema con los estereotipos es que una vez esos esquemas son establecidos, son muy resistentes al cambio aun en presencia de una evidencia que los invalide. En el caso de la gerencia y la dirección empresarial el sexo de un individuo provee fuertes bases para categorizar a las personas. Los estereotipos sobre varones y mujeres en estos ámbitos se activan fácil y automáticamente (Eagly et al, 2002). La prevalencia de estos estereotipos, ya sean descriptivos o prescriptivos, puede tener severas consecuencias, especialmente para las mujeres en el ámbito laboral, entre muchas otras. El trabajo asalariado ha sido considerado como un dominio masculino, y aunque desde la industrialización ya sea éste el caso, el estereotipo tiende a prevalecer (Schroer 2009).

El primer estudio sobre los estereotipos de género y la gerencia fue hecho entre los años de 1973 y 1975 por Virginia Ellen Schein. Mediante una lista de 92 adjetivos y términos descriptivos (lista conocida como *92-Schein Descriptive Index*), se le pidió a individuos involucrados en organizaciones productivas asignar esos adjetivos y términos descriptivos a tres categorías: a) mujeres en general, b) varones en general y c) gerentes de nivel medio exitosos. La forma de asignar los ítems a las categorías se hizo a través de una escala de 5 puntos donde (1) fue “no lo caracteriza”; (2) fue “lo caracteriza fuertemente” y (3) para el valor neutral “ni característico ni no característico”. Los

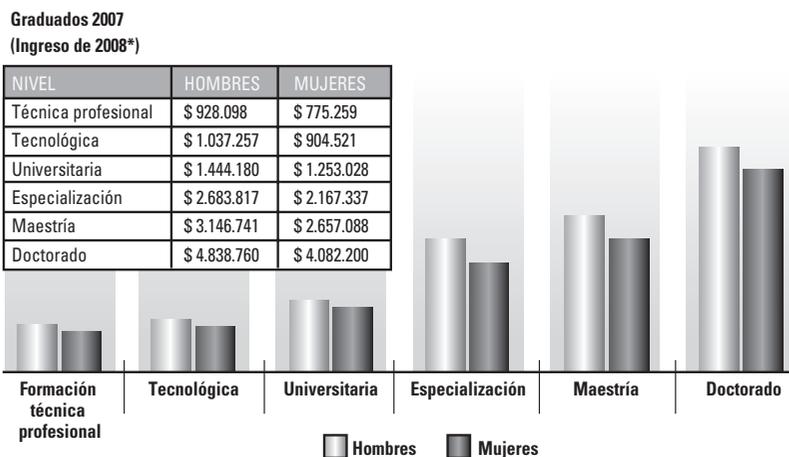
4. De acuerdo con Jiménez (2009) en occidente prevalecen estas lógicas binarias centradas en el varón. Es así que el análisis de lo femenino y lo masculino como subjetividades ha estado caracterizado por modalidades excluyentes que se construyeron con relación a la división sexual del trabajo fundada en la separación de la vida social en dos esferas: la pública, del dominio masculino centrada en la producción y provisión del hogar y, la privada, centrada en la reproducción y el cuidado de los hijos asignada a las mujeres.

estudios de Schein confirmaron que los encuestados percibían a los gerentes y ejecutivos de nivel medio exitosos, con adjetivos y términos significativamente más relacionados con la categoría “varones en general” (Schein, 1973; 1975). En estudios similares y más recientes con líderes organizacionales, Maiké Schroers (2009) concluye que los atributos que son típicamente asociados con los varones, con las características que hacen a un buen gerente. Es así como el estereotipo “Piensa como gerente – Piensa como varón” prevalece en el mundo empresarial y es altamente causante de la baja representación de las mujeres.

Ya en el lugar de trabajo los estereotipos tienden a prevalecer en el comportamiento de manera discriminatoria. Los estudios han demostrado que las mujeres que son

contratadas reciben salarios inferiores a sus contrapartes masculinas en los mismos cargos (Eagly et al. 2002; Eagly y Karli 2007). Incluso un estudio de principios de este siglo y adelantado por las Naciones Unidas mostró cómo en Noruega, las mujeres ganaban un 65% del salario de los hombres en cargos similares; en Bélgica un 43% y en Luxemburgo un 35% (PNUD, 2000). En la *Figura No. 3*, para Colombia, las escalas salariales de entrada para graduados de educación técnica y superior varían discriminatoriamente para individuos con el mismo nivel de educación de acuerdo con su sexo; incluso en entornos como el académico, donde está la mayor contratación de doctorados, considerados como abiertos mentalmente y asépticos a la discriminación.

Figura No 3. Ingreso Base de Cotización (IBC) por sexo y nivel de formación para recién graduados. Salario de entrada, en pesos colombianos 8.



Fuente: Observatorio Laboral para la Educación, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, 2009.

Surgen muchos ejemplos en las organizaciones de la aplicación discriminatoria de los estereotipos. Si las mujeres son contratadas en puestos de trabajo estereotípi-

camente considerados como masculinos, las evaluaciones de desempeño laboral tienden a favorecer a los varones (Eagly y Karau, 2002; Heilman, 2001; Burgess y

La omnipresencia de la ceguera de género en los modelos educativos universitarios de las denominadas ciencias de la empresariales y los negocios, y en las instituciones que imparten dicha educación, es tan extensa que la mayoría de los investigadores, educadores, profesionales y responsables administrativos de estas instituciones no son conscientes de su existencia hasta que el significado se explica completamente y aun así, puede ser la fuente de una gran cantidad de confusión, controversia y negación.

Borgida, 1999; Eagly & Carli, 2007); ciertas apreciaciones en dichas evaluaciones que podrían ser consideradas como favorables para la organización pasan desapercibidas para las mujeres y se notan positivamente en los varones; una mujer amable con los clientes no es considerada como nada especial, porque de hecho eso se espera de ella, mientras que los varones amables son notados inmediatamente y evaluados positivamente por ello (Eagly y Carli, 2007). Ya a nivel de cargos directivos, los estereotipos vuelven a activarse debido a una “falta de cualidades” por lo que se considera que debe tener como características las de un gerente que en síntesis deber ser un líder, un estratega y un organizador; de hecho el estereotipo aquí opera de manera inversa: un varón que es buen gerente no ocupa grandes titulares, mientras que las mujeres que acceden a cargos de prestigio y poder tienden a ser más rápido el centro de atención. (Weichselbaumer, 2004; Eagly & Carli, 2007). Muchos otros ejemplos se extienden a sistemas de promoción laboral, liderazgo de equipos de trabajo, comentarios de pasillo, expresiones en documentos oficiales de trabajo, entre otros.

Ahora bien, los estereotipos también pueden aplicar de manera discriminatoria sobre varones de género transicional o innovador (Jiménez, 2009). De un gerente varón se espera que pueda dedicarse de manera intensiva a la empresa y que sus horarios de trabajo pueden y deben extenderse más allá de las horas laborales asignadas. Si este individuo ejerce una paternidad participa-

tiva y activa, esta sería considerada como una debilidad en su perfil laboral, en caso de que por ejemplo se excuse de asistir a un “desayuno de trabajo” debido a que debe preparar y acompañar a sus hijos al colegio o asistir a una reunión con las maestras de éstos.⁵ Es por eso que hoy en día las organizaciones prefieren empleados y directivos solteros y sin expectativas familiares.

Dentro de los términos surgidos de los numerosos estudios al respecto de la aplicación de estereotipos en las organizaciones, y que pocas escuelas de negocios y facultades de administración asumen seriamente, está el concepto de “techo de cristal” que ha sido descrito recientemente en la Sociología y la Economía y hace referencia al trabajo femenino, particularmente en los países anglosajones, que hacia mediados de los 80 se preguntaron por qué las mujeres estaban subrepresentadas en los puestos más altos de todas las jerarquías ocupacionales (Burin, 2004).

Por lo anterior, estos denominados “techos de cristal” se han convertido en un tema de preocupación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por los alcances que han demostrado los estudios al respecto. La OIT (2004) llama la atención al mundo laboral sobre la predominancia de varones entre los gerentes, ejecutivos y niveles más altos de trabajadores profesionales, mientras que las mujeres todavía se concentran en las categorías inferiores de los puestos directivos (International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003).

5. María Lucero Jiménez (2009) en su estudio sobre las subjetividades masculinas y las transformaciones en el ámbito laboral pone de manifiesto que el ideal de masculinidad impuesto en occidente ha sido definido como una amenaza vital, pues considera que los esfuerzos exigidos a los varones para alcanzarlo les provocan angustia, dificultades afectivas, miedo al fracaso y comportamientos compensatorios potencialmente peligrosos y destructores.

De otro lado, un sistema de reglas visibles e invisibles se ha construido alrededor de la norma “masculina” que rige a las empresas hoy y ante la cual, a las mujeres les resulta a veces difícil acomodarse. Colegas masculinos y femeninos, los clientes y accionistas automáticamente no ven a las mujeres en plano de igualdad laboral y de liderazgo con los hombres (Ver Figura No. 4). Es más, la situación no parece mejorar así sea mayor el número de mujeres egresadas de las escuelas de negocios, según el informe *Mujeres FTSE 2009*, desarrollado por la escuela inglesa Cranfield School of Management

a partir de las 100 mayores empresas británicas cotizadas en bolsa en el año 2009, el número de consejos de administración con presencia femenina se ha reducido de 39 a 37, mientras que el número de firmas con mujeres en puestos de dirección ejecutiva bajó de 16 a 15 (García, M., 2010). La menor presencia masculina refuerza el estereotipo de una alta gerencia donde ellas no se “ajustan” al perfil requerido. Este estereotipo fue primeramente estudiado y descrito por Heilman en 1983, como “*Lack of fit*”. (Heilman 1997).

Figura No. 4. Compañías con mayor presencia de mujeres en sus consejos directivos.
Universo: las 100 mayores de la región

Empresa	País	Mujeres en el Consejo Directivo	Total de Miembros del Consejo
Femsa	México	4	19
Wal-Mart	México	3	13
Electrobrás	Brasil	2	9
TAM	Brasil	2	8
TIM Celular	Brasil	2	9
Movistar	Venezuela	2	10
JBS	Brasil	2	11
Organización Soriana	México	2	11
Pemex	México	2	12
Pao de Açúcar	Brasil	2	14
Telefónica	Brasil	2	19

Fuente: García, Marcelo (2010). Tierra de Hombres. Las CEO más poderosas de América Latina. Revista América Economía. Octubre 4, 2010.

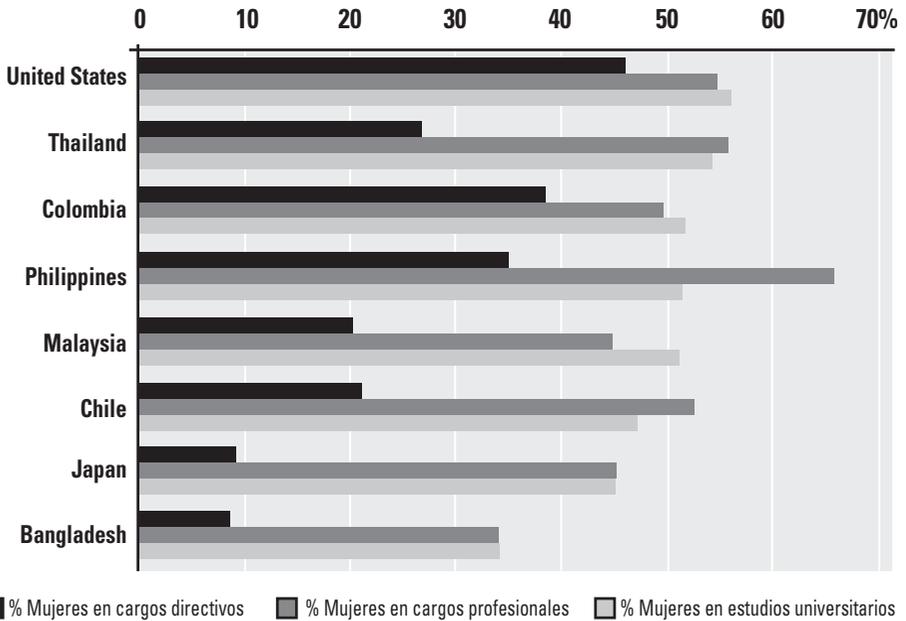
Las mujeres tienden a trabajar mucho más que sus colegas masculinos para demostrar a los otros y a sí mismas, su capacidad en la organización. A veces tienen que adaptarse a estilos de trabajo y a las actitudes “masculinas” más de lo necesario. Además, las mujeres tienden a ser excluidas de las redes informales en el lugar de

trabajo dominadas por los hombres, que son vitales para el desarrollo de la carrera. El problema se agrava por la hipótesis de los empleadores quienes sostienen que las mujeres, a diferencia de los hombres, no son capaces de dedicar su tiempo completo y trabajo remunerado de energía a causa de sus responsabilidades familiares y la mater-

nidad actual o futura. En consecuencia, las mujeres no tienen tantas oportunidades como los varones para ocupar los puestos de trabajo más exigentes y de alta responsabilidad que les permitan avanzar en sus carreras. Sin embargo, existen evidencias

para demostrar que una vez que las mujeres han alcanzado los niveles superiores de la administración con éxito, las actitudes hacia ellas no son muy diferentes que hacia los varones en cargos iguales (Ver Figura No.5).

Figura No. 5. Porcentaje de mujeres en cargos directivos, % de mujeres en cargos profesionales y % de mujeres con estudios universitarios en las empresas para 2003.



Fuente: Unesco Institute for Statistics, 2003 Enrolment in tertiary education, ISCED 5&6, by country; ILO 2003 Yearbook of Labour Statistics, Table 2C.

Una de las preguntas que surge a partir de la reflexión sobre el concepto de género y los estereotipos, con sus correspondientes implicaciones en las empresas y organizaciones en general, es el papel que han jugado y juegan las escuelas de negocios y las facultades de Administración en la formación de los actuales (nivel posgrado) y de los futuros (nivel pregrado) gerentes y directivos

de empresas y organizaciones. Parece entonces que sobre este tema predomina una “ceguera” intencional - o supresión de género - o una ceguera por ignorancia - ceguera de género propiamente dicha - que puede estar afectando gravemente el discurso que la gerencia y la dirección es para todos y que lo único que influye es una buena formación y el desarrollo de las competencias adecuadas.

Ceguera de género en la enseñanza de la Administración de Empresas

En los últimos años, ha sido ampliamente sugerido que la teoría usual sobre la Administración de Empresas es con mayor precisión androcéntrica.⁶ Esto se debe a que no reconoce la relación entre la gerencia, y dirección de empresas y organizaciones, y el género (Mavin et al, 2004). En primer lugar, en los planes de estudio de esta disciplina hace poco o ningún espacio para cualquier análisis de las personas reales que ocupan la función de administración; tratando la gestión como un conjunto abstracto de las funciones, principios o procesos. En segundo lugar, porque no reconoce el género como una variable significativa, incluso en la cara de la evidencia empírica abrumadora (Linstead 2010; Schroers, 2009). Así las cosas “La Gestión o Gerencia” es este tipo de teoría se presenta como neutral al género, ya sea como una mera colección

de funciones (teoría de la gestión clásica) o como una relación más o menos apropiada entre él o la líder con la fuerza laboral: teorías de las relaciones humanas o “estilo” de gestión (Wilson 1996). Así las cosas, esta “ceguera de género”⁷ es puesta en evidencia de manera significativa a los estudios más recientes del comportamiento organizacional, no se puede decir lo mismo de los estudios teóricos clásicos de la administración y las relaciones humanas: Taylor, Weber, Mayo y Maslow. No se puede decir que en estos estudios hay una inconsciencia total sobre el género, pero si se evidencia la intención de suprimirlo abiertamente como variable. La investigación contemporánea ha demostrado que la ceguera de género no es una opción, la teoría de la organización tiene que abordar la cuestión del género como un elemento transversal o bien, suprimirla y reconocer las motivaciones y las consecuencias de la supresión (Linstead 2010).

En los programas de pregrado y posgrados los cursos impartidos en innovación y creatividad tienen un alto componente de aprendizaje experiencial debido a la necesidad de formar las competencias necesarias y despertar el poder creador para los negocios.

-
6. El término “androcentrismo” (visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino) fue planteado como concepto a principios del siglo XX por Charlotte Perkins Gilman, quien escribió en su libro de 1911 “The Man-Made World or Our Androcentric Culture” que todos los esquemas humanos de las cosas se fundamentan en que el varón como modelo de “lo humano” y la mujer ocupa un papel secundario y subordinado en posición respecto al varón en lo que denominó “Una cultura androcéntrica” (Gilman 1914/2008). Sin usar el término mismo, Simone de Beauvoir abordó y desarrolló brillantemente el concepto de androcentrismo, y lo integró de manera más compleja en la teoría de la inequidad sexual en su libro “El segundo sexo” de 1952. Según Beauvoir la relación histórica entre varones y mujeres no estaría bien definida, como lo afirmó Gilman, entre dominante y subordinado o dominado, o definida en modo de estatus superior o inferior o aún más entre positivo y negativo; más bien en una cultura dominada por los varones, el hombre representa ambos, lo positivo y lo neutro, como lo es el término mismo, hombre para referirse a los varones y a los seres humanos en general. Ella, por otro lado es definida y diferenciada en referencia a lo masculino como lo otro, que no es lo general ni lo esencial (Beauvoir, 1949/1979; Bem 1993). Un ejemplo de esto es el término “gerente” el cual supone que engloba tanto a varones como a mujeres dedicados a la dirección de empresas y organizaciones. “El gerente” hace referencia tanto al varón que ejerce la gerencia como a la esencia misma cuando se enuncia un postulado como “el gerente debe tener en cuenta el capital intelectual de la organización”; representando ambos, lo positivo y lo neutro. “La gerente” debe ser definida en términos específicos para identificar que se trata de una mujer y esta categoría no da cabida a otras.
7. Ceguera de género: significa ignorar los papeles, las responsabilidades y las capacidades socialmente de los individuos de acuerdo con su género. Por ejemplo, las políticas “ciegas al género” se basan en información derivada de las actividades de los hombres y asumen que todos los afectados por ellas tienen las mismas necesidades e intereses que los hombres. The International Development Research Centre (IDRC). “Ceguera de Género”. Glosario. http://www.idrc.ca/es/ev-42971-201-1-DO_TOPIC.html

Ceguera de género se refiere a la imposibilidad de identificar o reconocer la diferencia sobre la base del género, donde es significativo (Nobelius, 2004). Esta denominada ceguera de género se produce en todos los niveles de la educación y es a menudo perpetuada por la convención de la utilización del lenguaje de género neutral. Lingüísticamente el “gerente” o “administrador” son neutrales, mientras que la persona física que estudia Administración de Empresas posee una identificación de género propia. Este uso de un lenguaje y conceptos aparentemente neutrales de hecho, puede ocultar la importancia del género de una persona en su proceso y desarrollo educativo; y en el punto de vista medioambiental y estructural, impide la consecución del equilibrio y la equidad en el momento del diseño de instrumentos de aprendizaje, más aun cuando este implica elementos de tipo experiencial.

El origen de esta llamada neutralidad está en las raíces mismas del taylorismo que es la raíz misma de la profesionalización de la gestión durante el siglo XX. Taylor propone la unificación de concepto de trabajador, no como individuos diferenciados, sino como un recurso productivo predecible y por lo tanto gestionable como consecuencia de la normalización y la individualización de las tareas específicas del trabajo. Sin embargo, la administración científica no pasa por alto el hecho de que las personas tienen habilidades diferentes. Taylor⁸ se esforzó en señalar que no todo el mundo

era capaz de trabajar en la “mejor manera o de manera igual” y que los individuos necesitan ser seleccionados cuidadosamente de acuerdo con sus habilidades para el trabajo duro y de acuerdo con especificaciones de las tareas o instrucciones requeridas para realizar dicho trabajo (Macías 2007; Wilson 1996). De hecho, el mismo Taylor reconoce la presencia activa de la mujer en el trabajo sugiriendo al *Congressional Committee*, en 1912, que a las mujeres era necesario e incuestionable darles dos días libres adicionales para acomodarse a los ciclos menstruales (Nyland 1997), consideración esta última que no fue adoptada y que de haberlo sido hubiese significado una circunstancia altamente discriminatoria ya que los empleadores evitarían asumir los costos de improductividad de este lapso mensual mediante la contratación de sólo varones. Así pues el taylorismo heredó a las Ciencias de la Administración la necesidad de implementar más y mejores medidas de control sobre las tareas laborales, donde la selección de trabajadores eliminase en gran medida la diversidad en pro de la estandarización. Administración científica fue, en todo caso, una teoría del conocimiento que parte de la racionalidad instrumental como medio de apropiación de conocimientos propios de la administración. Desde esta perspectiva, las características individuales, incluyendo el género y etnia, son irrelevantes para la función de la gestión.

Sin embargo, la teoría de la administración no ha sido ajena a la aparición de los

8. Frederick Winslow Taylor (1856-1912) ingeniero de Filadelfia ha sido considerado por muchos “el padre de la administración científica” debido a sus trabajos sobre el desarrollo inicial de la administración. Sus principales estudios se enfocaron a conocer los problemas y actitudes de los trabajadores para aumentar la eficiencia en la producción. En sus principios se reafirma el uso de la ciencia, la cooperación en el grupo, el logro de la producción máxima y el desarrollo de los trabajadores (Macías 2007).

estereotipos sobre los sexos. Racionalidad, tradicionalmente un rasgo asignando a lo masculino, iba a dominar en el lugar de trabajo. Max Weber, cuya teoría de la burocracia fue tan influyente teóricamente como era el método de Taylor para la práctica de la administración, hace un alusión clara de la asociación estereotípica entre la mujer y la emocionalidad; y la necesidad de desterrar la emoción (y por lo tanto las mujeres) de la escena pública la organización en favor de racionalidad objetiva institucional (Burrell, 1997; Bologh 1990). Weber da como una de las características de la burocracia perfecta: *“Impersonalidad ante la toma de decisiones, de modo que los intereses y sentimientos personales quedan relegados a la vida privada”*.

Así mismo, Mayo y Maslow, no abordan el género como un prueba de “ceguera de género”, como afirma Wilson (1996), sino como una supresión de la conciencia activa de las diferencias de género derivada de un compromiso intelectual con las generalizaciones abstractas, sin cuerpo, y enfocadas en el razonamiento; una visión básicamente freudiana, que vio a la mujer, a pesar de sus diferencias de superficie, básicamente como los hombres. Para Maslow, la autorrealización es la necesidad máxima, pero a pesar de sus estudios de las personas autorrealizadas incluidas las mujeres, su definición de autorealización refleja experiencias estereotipadas y rasgos masculinos (Linsatead 2010). Por lo tanto, la autorrealización de sí se convierte en una expresión del yo masculino que niega la relación, más que la propia mujer la que habitualmente se define con relación a los demás, y que privilegia la jerarquía en lugar de las redes (Cullen 1997; Wilson 1996). Maslow llegó a la conclusión de que las mujeres con una

alta posición dominante, tenían rasgos más masculinos (acordes con el estereotipo asignado en ese momento a los varones) y tenían más en común con los hombres de una alta posición dominante similar; que con las mujeres bajo dominación. Maslow sugiere que la distinción de género se podía quitar del todo, ya que llevaba a equívocos en la investigación (Cullen 1997)

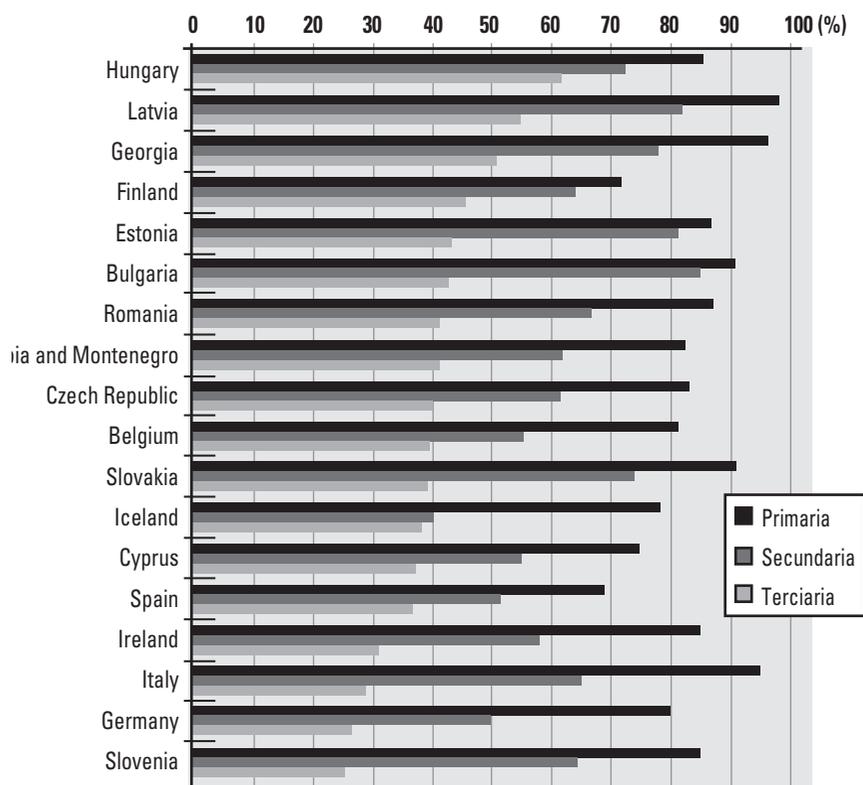
Más tarde, las teorías de gestión se vuelven más sofisticadas en su mayor reconocimiento de la naturaleza esencialmente relacional de la gestión de tareas, como Wilson (1996) y Linstead (2010) lo señalan. Tales teorías hacen énfasis en la eficiencia de la organización y características eficacia acercándose a la teoría clásica de la gestión, pero también hacen hincapié en que la gestión es relacional, de estilo y por procesos. Estas teorías más “relacionales” legítimamente pueden ser criticadas por su constante “ceguera de género”, que es más una ceguera que de una supresión intencionada que se ciñe a una búsqueda más de las técnicas precisas de la gestión y la gerencia.

Sin embargo, la ceguera no permanece por siempre, este argumento de no tenerlo en cuenta comienza a desmoronarse de nuevo bajo la reflexividad extrema de la teoría contemporánea fomentado por el feminismo y el post-feminismo, así como la concepción postmoderna de género. El estado actual de la teoría se describe mejor como de transición, aunque en última instancia, la inclusión adecuada del género en una definición más amplia y libre de estereotipos y genitalidades, plantea importantes cuestiones sobre su estudio (Schroers 2009). Bajo estas circunstancias, es innegable que todavía puede haber grandes aproximaciones al fenómeno de la gestión y la geren-

cia con auténtica ceguera de género, pero más que actitudes reactivo-defensivas y de represión frente al tema, lo que se evidencia es una resistencia a tomar en serio el género en la teoría de la organización y la gerencia. Lo anterior se ve reforzado también por la conformación del cuerpo profesoral de las escuelas de negocios y la academia en general dominado por varones (Ver Figura No. 6). Esta especie de “machismo académico” a nivel universitario, como bien lo analiza Höpfl (2000), prevalece silenciosamente en la medida en que los discursos no son confrontados ya que la predominancia de varones no da espacio a indagar al interior de los

contenidos mismos por sesgos y estereotipos de género. En caso de generarse la discusión esta es vista como un cuestionamiento tangencial al contenido de la disciplina o como reivindicaciones de tipo feminista, sin considerar que también entre varones (o entre mujeres) las diferencias de género son tanto o más amplias que las que existen de varones a mujeres (Hoffman 2001). También la falta de mentoras hace que los estudiantes varones y mujeres refuercen el estereotipo de “*Lack of fit*” de las mujeres incluso para impartir los conocimientos propios de las ciencias empresariales como docentes calificadas (Ver Figura No. 7).

Figura No. 6. Porcentaje de mujeres como profesores (tiempo completo y equivalentes) 2000-2001



Fuente: United Nations Economic Commission for Europe, Gender Statistics Database, www.unece.org.

La omnipresencia de la ceguera de género en los modelos educativos universitarios de las denominadas ciencias de la empresariales y los negocios, y en las instituciones que imparten dicha educación, es tan extensa que la mayoría de los investigadores, educadores, profesionales y responsables administrativos de estas instituciones no son conscientes de su existencia hasta que el significado se explica completamente y aun así, puede ser la fuente de una gran cantidad de confusión, controversia y negación. A manera de ejemplo (Mavin et al, 2004)

reportan que de acuerdo con el *Research Assessment Exercise (RAE)* de las escuelas de negocios del reino Unido, son pocos los artículos publicados en las revistas de alto nivel y prestigio sobre el tema. Esto refuerza los postulados de Hall-Taylor (1997) que argumenta en favor del hecho que las revistas que publican los resultados de investigación en administración y negocios favorecen la ceguera de género mediante el argumento de que todas sus investigaciones son neutrales al respecto y que por ende no son exigibles aclaraciones a los autores sobre sesgos de este tipo.

Figura No. 7. Visibilidad en la Internet sobre la participación de las mujeres como docentes en las seis mejores escuelas de negocios según el ranking de la revista América Economía 2010

Escuela	Total de Profesores listados en la página	Número Mujeres	Nombre de la Página consultada	Dirección consultada Octubre 2010
ITAM - México	28	15	Personal Docente. División Académica de Administración y Contaduría Pública	http://mtia.itam.mx/medios_digita-les/personal/adm_cp.html
INCAE – Costa Rica	47	2	Directorio de Facultad - INCAE Business School - INCAE	http://www.incae.edu/ES/facultad/buscar.php?tipoBusqueda=1&realizarBusqueda=1
U. A. Ibañez. Chile.	68	10	Profesores. Escuela de Negocios	http://www.uai.cl/profesores/negocios
Escuela de Administración de Empresas de San Pablo – Brasil	230	48	Docentes Escuela de Administración de Empresas de San Pablo – Brasil	http://eaesp.fgvsp.br/pt/ensinoeconhecimento/corpodocente
Facultad de Ciencias Económicas y administrativas. PUC – Chile.	31	2	Profesores Escuela de Administración	http://www.faceapuc.cl/profesores
Facultad de Administración. U del los Andes - Colombia	65	17	Facultad de Administración. Profesores Planta	http://administracion.unian-des.edu.co/profesores/planta/%28letter%29/*

Fuente: Elaboración propia

De hecho, a nadie le gusta creer y descubrir que ha sido ciego a la situación real y las necesidades de los estudiantes, colegas y la comunidad que por la convención lingüística y social supone la neutralidad del conocimiento a la hora de ser transmitido y apropiado por el estudiante. Foster (1994) a en la década de los 90's estudio cómo los profesores de administración, sin importar su condición sexual, estereotipaban la figura de gerente como típicamente masculina, lo cual modelaba en los estudiantes un paradigma que posteriormente llevaban a la práctica. Otro elemento adicional de ceguera se aprecia en los procesos de selección de los candidatos; las escuelas de negocios y las facultades de administración fallan en evaluar, sobre todo en estudiantes de posgrado, sus percepciones y experiencias actuales sobre la administración en las organizaciones de las cuales provienen. Como lo evidencia de manera clara Smith (1997) la forma como socializan las personas es muy diferente, poseen estilos de comunicación muy diversos y usan el lenguaje de maneras muy distintas. Sin embargo, hay una mínima integración en los modelos modulares de enseñanza de la administración que incorporen discusiones de cómo los estudiantes perciben a los gerentes, los estilos gerenciales y las organizaciones, por lo tanto estas percepciones son dejadas de lado para dar paso a cómo los verdaderos gerentes se perciben a sí mismos, y es así que es más común la invitación a reconocidos líderes es el mundo de los negocios para que hablen de sí mismos. Esto ignora un increíble potencial y recurso educativo que permanece inexplorado aún en muchas escuelas de negocios.

En cuanto a los currículos de las escuelas de negocios y facultades de administración,

evidenciar las implicaciones del género desde el inicio del curso, hace que los estudiantes identifiquen sesgos y decidas qué discursos son aceptables o se enmarcan en estereotipos. Además el hacer visible los aspectos del género que afectan su práctica profesional les permite construir marcos de referencia para sus propias experiencias, su aprendizaje y futuro profesional (Katila y Merilainen 2002).

Adicionalmente, en estudios muy recientes el cuestionamiento a la formación a nivel de posgrado en administración como perpetuador de estereotipos, se aumenta por favorecer, y en cierto modo crear, "techos de cristal". Carter y Silva (2010) a partir de una muestra de 4,143 mujeres y hombres graduados de programas de Maestría en Administración de Empresas (MBA) de tiempo completo (y que al momento del estudio se encontraban trabajando tiempo completo en las organizaciones y empresas muestreadas) en su informe "Pipeline's Broken Promise", plantean que la promesa de un futuro de mayores oportunidades y mejores salarios para las mujeres que optaron por cursar programas de MBA, no es tan promisorio como se esperaba. En este grupo de mujeres estadounidenses, canadienses y europeas altamente talentoso, se encontraron grandes diferencias con hombres en opciones de carrera y remuneración respecto a sus primeros trabajos profesionales post-MBA y están, en general, menos satisfechas con sus carreras actuales.

Adicionalmente, las mujeres tienen más probabilidades de abandonar su primer trabajo post-MBA debido a un jefe difícil y terminar "pagado una multa" por perseguir una vía de avance en su carrera no tradicional a través del estudio. Esta

“multas” se traducen en periodos de trabajo en el gobierno, en organizaciones sin fines de lucro, paso por la academia, trabajo por cuenta propia o trabajar a tiempo parcial antes de regresar a ocuparse a tiempo completo en una empresa (Carter y Silva 2010). ¿Habría también una penalización emocional? En 2003, Margaret Heffeman publicó un estudio sobre formación gerencial y su impacto en las mujeres; encontrando que mujeres con un MBA (Maestría en Administración de Empresas) se casan menos que los hombres con un MBA, y forman en menor medida una familia. Las mujeres con familia y MBA se ven obligadas a hacer opciones de valor que implican postergar tiempo personal, amigos, hobbies o ambiciones. El mismo artículo de Heffeman, concluye que “todavía hay jefes dañinos, que crean ambientes laborales poco amigables”. Cuando se les pide a las mujeres que identifiquen los factores más significativos que les impiden progresar, las dos principales respuestas son “exclusión de las redes informales de comunicación” y “estereotipos y preconcepciones masculinos y femeninos sobre la mujer” (Heffeman, 2003).

El género como reto en el aprendizaje experiencial y la enseñanza para la innovación y la creatividad

La educación en área de la administración y los negocios ha venido planteando serios cuestionamientos a las prácticas actuales de formación de directivos, particularmente aquella que se ofrece en los programas de MBA a nivel mundial. Un de sus más duros críticos, Henry Mintzberg (2004), en su libro “Directivos, no MBAs” plantea una

dura crítica a los supuestos desde los cuales son concebidos y desarrollados dichos programas, en tanto, desde su perspectiva, esta formación distorsiona la naturaleza del trabajo directivo, pues no encuentra una conexión clara entre lo que sucede en las aulas y las vicisitudes y responsabilidades propias de la práctica directiva, así como encuentra que dichos programas se centran, por lo general, en la enseñanza especializada de las áreas funcionales de la empresa, descuidando una formación general que habilitaría al participante para asumir los retos de la dirección de empresas (Vallejo, 2007).

Igualmente, debe contemplarse que enseñar a adultos es un proceso bien diferente al propuesto en la pedagogía. La aplicación de la pedagogía en la enseñanza de adultos ha traído consecuencias negativas. En los procesos educativos, el conocimiento que teníamos acerca del pensamiento adulto era derivado del estudio realizado con niños y adolescentes, especialmente llevadas a cabo por las teorías de desarrollo basadas en los postulados de Piaget (1967). El mismo Piaget no realizó estudios con adultos, pero su teoría es el punto de partida para comprender las experiencias de aprendizaje en la vida adulta. De acuerdo con Knowles (1970), difusor del término *andragogía*⁹, se considera que la razón principal de por qué la educación de adultos no logra el impacto deseado en nuestra civilización, es que la mayoría de los maestros sólo saben enseñar a los adultos como si fueran niños. En los modelos *andragógicos* la noción de que los adultos y los niños aprenden de manera diferente, implica que

9. Knowles (1970) es considerado el padre de la educación de adultos por elaborar una teoría de la andragogía más acabada, definiéndola como del arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender.

el proceso de formación de adultos se debe adaptar a las peculiaridades de los alumnos en el momento de su ciclo vital, sus experiencias y subjetividades (de alta significancia para el aprendizaje en la denominada “edad adulta”) y a la situación o contexto de su aprendizaje (metas, propósitos, pensum, entre otros factores). Esta perspectiva produjo en su momento gran controversia e impulsó diversas investigaciones, pues sugirió que la observancia de ciertos principios de la educación de adultos permitiría diseñar y guiar procesos docentes más eficaces. En este orden de ideas, la discusión sobre la idoneidad del modelo pedagógico que tradicionalmente adoptan los programas de formación en administración y su capacidad para promover las competencias señaladas, debe ser ampliada desde la perspectiva de otros marcos teóricos sobre la formación. Aún más, esta visión se refuerza respecto a los estudiantes de un programa de posgrado tipo MBA donde cada uno aporta una significativa trayectoria profesional y laboral, lo que nos permite suponer que cuentan también con alguna experiencia directiva (de dirigir o ser dirigidos) (Vallejo, 2007). Este referente teórico debe ser particularmente importante para orientar, tanto la formulación de las estrategias de aprendizaje privilegiando la el aprendizaje a través de la experiencia o aprendizaje experiencial.

En efecto, el aprendizaje experiencial es un proceso en el que el aprendiz adquiere conocimientos, destrezas, habilidades y valores a partir de la experiencia y del valor que pueda sacar de ella a través de la reflexión y la construcción del significado de su participación en la misma (Kolb 1984). El aprendizaje experiencial permite

que el aprendiz valide su conocimiento con las experiencias vividas y le permita así establecer nexos, asociaciones y conexiones que son características esenciales para el desarrollo de la creatividad e innovación. Resumiendo, en el aprendizaje de tipo experiencial el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias (Korthagen 2001). El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) perfecciona el trabajo de otros autores en este sentido. Se centra en la idea de que el aprendizaje experiencial existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje, experiencia que no puede ser desligada de la perspectiva de género (Ver Figura No. 8).

De hecho, Brew (2001) reportó que experimentos basados en los modelos de aprendizaje experiencial tipo *Learning Styles Instrument* de Kolb, resultaron ser sensibles a diferencias sexuales, entendido como diferencias entre los sexos asumidos de manera binaria y opuesta como Varón-Mujer, en estudiantes universitarios en Australia. Así mismo, en experimentos anteriores Rolls (1997) reportó también diferencias significativas en la influencia del sexo, también binario y opuesto, en el aprendizaje experiencial en cursos de habilidades de comunicación.

Es entonces frecuente en las investigaciones sobre la aprendizaje incluir y usar indebidamente el *género*, en términos limitantes a las diferencias entre los sexos, en la búsqueda de contras-

tes Varón-Mujer en la mayoría de los campos del conocimiento. Brew (2001) y Rolls (1997) usan inadecuadamente el concepto de género (*gender* en inglés) para referirse a estas diferencias. Desde el punto de académico y pedagógico, el

interés se centra mayoritariamente en si ambos sexos utilizan o no las mismas habilidades al solucionar un mismo problema (Delgado y Prieto, 1993) o su nivel de respuesta frente a un tipo de aprendizaje determinado.

Figura No. 8. Diferencias entre el tipo de aprendizaje tradicional (informativo) y el aprendizaje experiencial

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	APRENDIZAJE TRADICIONAL (INFORMATIVO)
La conversación y el aprendizaje son guiados por un facilitador .	La clase es guiada por el profesor .
Lugar: Se consideran diferentes opciones. Indoor / Outdoor training.	Lugar: Salón de clases convencional. Indoor training.
Énfasis en el pensamiento: Especialmente en el Divergente sin dejar de lado el proceso de pensamiento Convergente .	Énfasis en el pensamiento: Convergente
Aprendizaje enfocado a la creatividad y el entendimiento .	Aprendizaje sistemático, estructurado y basado en el conocimiento .
Ambiente en el que el participante puede ser más curioso y puede llegar a explorar otras perspectivas. Mayor espontaneidad en el proceso de aprendizaje.	Ambiente de mayor seriedad . Mayor rigidez en el proceso de enseñanza.
Se descubre la respuesta. Múltiples opciones de respuestas .	Se revela la respuesta. Única respuesta .
La intuición juega un papel importante en el proceso de aprendizaje.	La repetición y memorización juegan papel importante en el proceso de aprendizaje.
Involucramiento activo del participante.	Involucramiento pasivo del participante.
Se presenta mayor confianza en el proceso.	Existe temor a equivocarse.
Duración del proceso: Lento	Duración del proceso: Rápido
Espectro residual continuado	Espectro residual limitado

Fuente: Elaboración propia a partir de: Yturralde, Ernesto (2009). ¿Qué es la lúdica? La lúdica en el aprendizaje experiencial [en línea]. Lúdica [citado 1 Ago. 2009]. Disponible en: [http://www.ludica.org/].

Por otro lado, a manera de ejemplo, en los proyectos educativos de las Facultades de Administración de Empresas y escuelas de

negocios se ha establecido el fortalecimiento de la capacidad emprendedora de sus egresados mediante el desarrollo de la creatividad y

la innovación; es elemento constitutivo por excelencia de las empresas de hoy, de hecho se dice que la innovación es el motor de la competitividad (Druker 1985; Porter 2003). Sin embargo, la innovación por sí misma no constituye un avance de la organización o de la sociedad. Se innova para cumplir con los objetivos trazados en la estrategia de la empresa y con claras expectativas de mejorar o desarrollar una unidad de negocios exitosa. Es allí donde la innovación debe estar precedida de una sólida formación en creatividad, seguida de un despliegue que haga posible que esa idea sea evaluada y de ser aceptada como viable, pueda transformarse en una realidad tangible para la empresa y que cumpla con la expectativa de retorno esperada. En la enseñanza de la innovación es importante conocer las teorías y fundamentos de la disciplina u objeto de estudio; sin embargo, es aún más importante que conocer la innovación como fenómeno de las empresas, organizaciones e individuos, es desarrollar la competencia en los estudiantes del “*ser innovador*” más que del “*saber sobre la innovación*”. Desarrollar competencias y habilidades para lograr innovadores implica la enseñanza de la creatividad como pilar fundamental.

En los programas de pregrado y posgrados los cursos impartidos en innovación y creatividad tienen un alto componente de aprendizaje experiencial debido a la necesidad de formar las competencias necesarias y despertar el poder creador para los negocios. En estos programas cada día se incrementa la participación de estudiantes provenientes de las más diversas disciplinas del conocimiento, sin que haya una propuesta pedagógica desde la perspectiva de género para determinar si es necesario generar modelos de aprendizaje que

impliquen cambios y enfoques que permitan desarrollar o fortalecer habilidades relacionadas con el género (tradicional, transicional e Innovador) de sus participantes. Ahora bien, desde el punto de vista de la relación de la creatividad con las habilidades cognitivas, está plenamente identificado que una serie de habilidades como la fluidez asociativa, de expresión e ideacional están presentes en individuos destacados por generación de ideas viables, útiles y apropiadas (Martín y Salanova, 2001).

De hecho ciertos estudios reportan que la perspectiva de género en la experiencia creativa está influenciada por el entorno y por las expectativas que las familias poseen relacionadas con el género (Pohlman 1996). La cuestión de abordar las diferencias de género en la creatividad más allá de la perspectiva binaria atada al sexo es controversial, compleja, y por qué no, innovadora; ya que es evidente que las diferencias de género se manifiestan en diferentes áreas especialmente en aquellas que expresan los más altos niveles de desarrollo, y de influencia de los estereotipos, como innovación tecnológica, inversiones en investigación y desarrollo y el control de altos cargos gerenciales (Helson 1990). Pero aún es desconocido qué causa esas diferencias. En el campo de la administración de empresas, como se trató anteriormente, han predominado los estereotipos ligados al género y algunos argumentan que esta aparente y estereotípica pasividad de las mujeres está relacionada por las restricciones sociales en este campo. Las mujeres hasta ahora han adquirido papel importante en los cuadros directivos de las organizaciones y se espera que sus alcances se manifiesten en las próximas décadas (Fairlie y Robb 2009).

Conclusión

Aún a muchos se les permite continuar y concluir sus estudios sin saber qué ha afectado o influenciado en su proceso de aprendizaje. En este sentido ceguera o supresión de género y el fortalecimiento o el simple no cuestionamiento de los estereotipos de género es muy similar al racismo sistemático e institucionalizado, el cual no se hace evidente a menos que aparezca una afectado que ponga a la vista una situación que revele su existencia. La omnipresencia sistémica de ceguera de género permite que se perpetúen los estereotipos que de ésta se derivan (Nobelius 2004). La “ceguera de género” es una fase que en cierta forma es evitable, la ignorancia ya no puede ser (si alguna vez lo pudo ser) argumento de defensa o de inocencia para no abordar el género en el cuerpo del conocimiento como en la enseñanza de las ciencia empresariales.

Aun cuando se promueven nuevas formas de aprendizaje como el virtual a través del uso intensivo de las *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones* (TIC) la supresión y la ceguera siguen siendo el común denominador en el diseño de las herramientas y métodos de aprendizaje. Incluso a través de un computador como intermediario, en las plataformas de *e-learning* se han encontrado resultados donde se muestra que hay diferencias en el estilo de aprendizaje del estudiante en línea y el alumno en el curso presencial, pero adicionalmente, el género es un factor en la relación que hay entre el estudiante y su estilo de aprendizaje. Las implicaciones para los diseñadores de curso en línea son significativas. De acuerdo con Garland y Martin (2005), cuando se diseñan cursos en línea se deben considerar de manera especial el estilo de aprendizaje y el género de todos los estudiantes.

Bibliografía

1. Bem, Sandra. L. (1993) *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press. Pp. 76-96.
2. Bologh, Rosalind (1990) *Love or greatness*. London: Unwin Hyman. Pp. 28-29.
3. Brew, Christine (2001). *Kolb's Learning Style Instrument: Sensitive to Gender*. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 62, No. 2, 373-390 (2002).
4. Burgess, D. y Borgida, E. (1999). *Who Women Are, Who Women Should Be: Descriptive and Prescriptive Gender Stereotyping in Sex Discrimination*. *Psychology, Public, Policy, and Law*, 5 (3), Pp. 665-692.
5. Burin, Mabel (2004). “Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*” N° 5 en: Género, Familia y Trabajo. UCES, Buenos Aires, 2004.
6. Burin, Mabel (2009). “Prólogo. Actualización en Estudios de Género: El Programa Post-Doctoral en Estudios de Género” en UCES. *Revista Científica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales*. Buenos Aires, Argentina. Vol. XIII. No.2. Pp. 11-23.
7. Burin, M. y Meler, I (1998). *Género y Familia. Poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1998.

8. Burrell, Gibson (1997) *Pandemonium: towards a retro-organization theory*. London: Sage. Pg. 244.
9. Carranza, María Eugenia (2002). *Antropología y género. Breve revisión de algunas ideas antropológicas sobre las mujeres. Material Académico de la Cátedra en Estudios de Género de la Universidad de Valladolid*. Facultad de Filosofía y letras. En Lomas, Carlos (2002), *Mujer y educación*, ed. Graó, Barcelona, 2002.
10. Carter, Nancy M. y Silva, Christine (2010). *Pipeline's Broken Promise*. *Catalyst*. February 2010.
11. Cullen, Dallas (1997). *Maslow, monkeys and motivation theory*. *Organization* Vol. 4 No. 3. Pp. 355-373.
12. De Beauvoir Simone (1949/1979) *Le deuxième sexe*. Gallimard, París, 1979 (1949). Pp. 17-20.
13. Del Buey, Francisco y Camarero Francisco (2001). *Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios*. *Revista Psicothema* ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. 2001. Vol. 13 (4), pp. 598-604.
14. Delgado, A.R. y Prieto, G. (1993). *Limitaciones de la investigación sobre las diferencias sexuales en cognición*. *Revista Psicothema*, Vol 5 (2), 419-437.
15. Drucker, Peter F. (1985). "Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles", Harper & Row, New York, 1985.
16. Eagly, A.H. & Carli, L.L. (2007). *Women and the Labyrinth of Leadership*. *Harvard Business Review*, September 2007, Pp.63-71.
17. Eagly, A.H. & Karau, S.J. (2002). *Role Congruity Theory of Prejudice toward Female Leaders*. *Psychological Review*, 109 (3), Pp.573-598.
18. Fairlie, Robert and Robb Alicia (2009). *Gender differences in business performance: evidence from the Characteristics of Business Owners survey*. *Small Bus Econ* (2009) 33:375–395.
19. Foster F. (1994). *Managerial sex role stereotyping among academic staff within UK Business Schools*. *Women in Management Review*. Vol 6. No. 3. Pp. 16-21.
20. García, Marcelo (2010). *Tierra de Hombres. Las CEO más poderosas de América Latina*. *Revista América Economía*. Octubre 4, 2010.
21. Garland Diana y Martin Barbara N. (2005). *¿Do Gender and Learning Style Play a Role in How Online Courses Should Be Designed?* *Journal of Interactive Online Learning*. Volume 4, Number 2, Fall 2005.
22. Gilman, C. P. (1911/2008). *The man-made world; or, Our androcentric culture*. *Biblio Bazaar* reimpresión 2008 de la Primera publicación de 1911. Pp. 13-17.
23. Hall-Taylor (1997). *Writing women into management or writing or writing ourselves out. A Dilemma for women as authors*. *Women in Management Review*. Vol 12. No. 8. Pp. 309-19.
24. Heffeman, Margaret (2003) *¿Podemos trabajar juntos?*, investigación publicada originalmente en *Fast Company* y distribuida por *Los Ángeles Times Syndicate International* – Volumen 3 / N° 2 / marzo-abril 2003.
25. Heilman, M.E. (1997). *Sex discrimination and the Affirmative Action Remedy: The Role of Sex Stereotypes*. *Journal of Business Ethics*, 16, 877-889.
26. Heilman, M.E. (2001). *Description and Prescription: How Gender Stereotypes*

- Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder*. Journal of Social Issues, 57 (4), Pp. 657- 674.
27. Helson, R. (1990). Creativity in women: Outer and inner views over time. In Runco, M. A., & Albert, R. S., Theories of creativity (pp. 46-58). Newbury Park, CA: Sage.
 28. Hoffman, R.M. (2001). *The influence of masculinity and femininity in different advertising processing contexts: an accessibility perspective*. Journal of Consulting & Development, No. 79. Pp. 472-475.
 29. Jiménez, María Lucero (2009). *Transformaciones en el mundo del trabajo: sus efectos en las subjetividades masculinas y en las relaciones entre géneros*. Revista Científica de UCES. Vol. XIII No.2 – Promavera 2009. Pp. 27-50.
 30. Katila, S y Merilainen, S. (2002). *Metamorphosis from nice girls to nice bitches: resistance patriarchal articulations of professional identity*. Gender, Work and Organization. Vol 9. No. 3. Pp. 336-54.
 31. Kolb, D.A (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, n.j., 1984. 24.
 32. Knowles M., “The modern practice of adult education: form pedagogy to andragogy”, Cambridge Book Company, 1970.
 33. Korabik, K. 1999. Sex and Gender in the New Millennium. In: G. N. Powell (Ed.), Handbook of Gender and Work: 3–16. Thousand Oaks, CA: Sage.
 34. Korthagen F. Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.; 2001.
 35. Leonard, Pauline (2010). Organizing Whiteness: Gender, Nationality and Subjectivity in Postcolonial Hong Kong. Gender, Work & Organization Special Issue: Gender & Ethnicity. Vol 17, Issue 3, Pp. 340–358, May 2010.
 36. Liston, D.P. y Z. M. Zeichner (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza, Colección Educación Crítica.
 37. Martín P. y Salanova M. (2001). *La innovación y creatividad personales en el entorno organizacional: aproximaciones a su estudio. Proyecto social*. Revista de Relaciones Laborales, Nº 9, 2001 , pags. 145-162.
 38. Mavin, S., Bryans P., Waring T., (2004) “Unlearning gender blindness: new directions in management education”, Management Decision, Vol. 42 Iss: 3/4, Pp.565 – 578.
 39. Mintzberg, H. (2004). Directivos no MBAs. *Una visión crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial*. Ediciones Deusto. 2004.
 40. Nyland, Christoph (1998). *A contemporary account of Scientific Management as applied to women's work with a comment by Frederick W. Taylor*. Journal of Management History, forthcoming.
 41. PNUD (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano. 2000*. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid, España, 2000. Pág 214.
 42. Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York, Random House, 1967.
 43. Pohlman, Livia (1996) *Creativity, Gender and the Family: a Study of Creative Writers*. Journal of Creative Behavior, v30 n1 p1-24 1996.

44. Ramírez, Beatriz y Raúl Anzaldúa (2001) “El inconsciente, ese impertinente: fantasías y deseo” y “La transferencia, ese enredo intersubjetivo”. *Subjetividad y Relación Educativa*, México, UAM - Azcapotzalco, pp. 137 – 150 y 151 – 166.
45. Rolls Judith A. (1997). *Gendered Evaluation Responses to Experiential Learning as an Adjunct to a Basic Communication Skills Course*. *Canadian Journal of Communication*, Vol 22, No 1 (1997).
46. Schein, Virginia E. (1973). *The relationship between Sex-Role Stereotypes and requisite management characteristics*. *Journal of Applied Psychology*. Vol 57. No.2. Pp. 95-100.
47. — (1975). *The relationship between Sex-Role Stereotypes and requisite management characteristics among female managers*. *Journal of Applied Psychology*. Vol 60. No.3. Pp. 340-344.
48. Schroers, Maike (2009). ¿What makes a “good manager”? Investigating Gender & Managerial Stereotypes. Universiteit Maastricht Faculty of Economics and Business Administration. Department of Organization & Strategy. Maastricht, August 2009.
49. Smith, C.R. (1997). *Gender issues in management education: a new teaching resource*. *Women in Management*. Review. Vol 12. No. 3. Pp. 100-4.
50. Taylor, Frederick W. (1912/1947) *Scientific Management*. Nueva York: Harper and Row.
51. Vallejo, J. Fernando (2007). Análisis del modelo pedagógico en las maestrías en administración de empresas Programa de Maestría en Administración de Empresas – MBA Universidad Externado de Colombia Un estudio de Caso. Universidad Externado de Colombia, 2007. Pp. 47-53.
52. Weichselbaumer, D. (2004). *¿Is It Sex or Personality? The Impact of Sex Stereotypes on Discrimination in Applicant Selection*. *Eastern Economic Journal*, 30 (2). Pp. 159-186.
53. Wilson, Fiona M. (1996). Research note: ¿organization theory: blind and deaf to gender?’ *Organization Studies* 17/5: 825-842.

Consultas en línea

1. International Institute for Democracy and Electoral Assistance (2003) Global Database of Quotas for Women. <http://www.idea.int/quota/system.cfm>
2. Linstead, Stephen (2010) “Comment: Gender Blindness or Gender Suppression? A Comment on Fiona Wilson’s Research Note”. *Organization Studies*. FindArticles.com. 27 Sep, 2010. http://findarticles.com/p/articles/mi_m4339/is_1_21/ai_63510125/
3. Organización Internacional para el Trabajo - OIT (2004). Breaking through the glass ceiling. Women in management. International Labour Office, Geneva. Update 2004. <http://www.ilo.org/dyn/gender/docs/RES/292/f267981337>
4. Porter Michael (2003) “Building the Microeconomic Foundations of Prosperity” from the Global Competitiveness Report 2002-2003. World Economic Forum <http://www.weforum.org/>. Pp. 29-55.
5. Macías, Héctor Francisco (2007) Principios clásicos de la Administración: hacia el enfoque normativo y prescriptivo de la teoría administrativa. Universidad del

- Valle de México, Rectoría Institucional. Revista Episteme No. 11. Año 3, abril - septiembre 2007. <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero11-07/>
6. Nobelius, Ann-Maree (2004). Gender-Blindness. En: "Gender and Medicine" Faculty of Medicine, Nursing and Health Sciences. Monash University. 23 June 2004. <http://www.med.monash.edu.au/gendermed/blindness.html>. Septiembre 27 de 2010.