

# Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares

Pilar Colás Bravo y Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla

## Resumen

La educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género. Los centros escolares son espacios sociales y educativos claves para en ellos poder operar transformaciones educativas y sociales deseables. En ello es clave la «conciencia» y «formación» del profesorado en género y equidad.

El trabajo empírico, fundamentado en las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural, tiene por objetivo conocer los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria. Los resultados muestran la presencia de tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo de los profesores, así como, variables asociadas a los mismos. De los datos obtenidos se derivan propuestas formativas para el profesorado.

*Palabras clave:* profesorado, educación secundaria, transmisión de estereotipos, equidad de género, conciencia de género.

## **Abstract:** *Types of teacher's gender awareness in school contexts*

Education is one of the central mainstays in the transmission of gender cultural patterns. On the other hand, educational establishments can be considered both as key social and educational places in order to put into practice the expected sociable and educational changes. For this purpose, teachers' «awareness» and «training» on gender and equity becomes essential.

The empirical work based on feminist theories, critical pedagogy and the sociocultural approach aims at establishing the different types of teachers' gender awareness in secondary schools. The findings come to prove the existence of different types of gender awareness according to teachers' gender as well as a set of variables related to them. Finally, different teachers training proposals based on the resulting outcomes are presented.

*Key words:* teachers, Secondary Education, stereotypes transmission, gender equity, gender awareness.

## Introducción

La educación constituye uno de los pilares clave en la transmisión de patrones culturales de género, pero también, de la transformación de ellos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos. Y padecimiento de comportamientos machistas cotidianos que se traducen en maltrato físico y psicológico (hacia la mujer), con el consecuente deterioro de la autoestima y, el sufrimiento que, en algunos casos, culmina con la muerte.

Los centros escolares constituyen espacios sociales y educativos relevantes para articular en su seno transformaciones educativas y sociales deseables. En ellos, se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la equidad de género.

En ello, es fundamental la actuación del profesorado. Las transformaciones necesarias para que, en los centros, se desarrolle una auténtica práctica educativa para la equidad requieren del trabajo, de forma consciente y rigurosa, del profesorado. Lo que, a su vez, exige y requiere de «conciencia» y «formación» en género.

Esta propuesta resulta difícil llevarla a cabo debido a motivos tales como la invisibilidad de las formas de discriminación de género existentes en los contextos sociales, entre ellos, los educativos, el desinterés formativo por esta temática, la escasez de propuestas pedagógicas eficaces, los todavía incipientes pasos de la investigación pedagógica sobre género, etc.

La incorporación de una visión de género en el desarrollo curricular educativo se encuentra dificultada por dos motivos, entre otros: a) la falta de visibilidad de la discriminación de género en los contenidos, metodologías y prácticas de enseñanza; b) incipientes y muy escasas aportaciones de género que propongan teorías, modelos y estrategias educativas realistas y posibles para una educación en equidad.

La integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular de los centros de enseñanzas, tal y como propone la LOGSE, a través del tema transversal «Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos», requiere y exige de nuevos modelos pedagógicos y de una formación del profesorado específica, ya que el papel del profesorado es clave. A él le corresponde la tarea de pensar su enseñanza con una nueva visión de género y crear un nuevo marco de actuación educativa adaptado a su propio contexto y alumnos/as.

Estas prácticas requieren de un trabajo paralelo científico que fundamente teórica y empíricamente las actuaciones educativas.

## **Políticas, investigación y formación en género**

La perspectiva de género constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como formativo o educativo.

La equidad de género ocupa la atención de políticas internacionales, europeas y nacionales. El principio de equidad remite al igual acceso a los bienes y riquezas sociales entre hombres y mujeres. La igualdad entre hombres y mujeres es, por tanto, uno de los retos que guían en este momento las políticas europeas y nacionales. Se fundamenta tanto en claves económicas como sociales. Numerosos encuentros, conferencias, cumbres y acuerdos, proponen y ratifican planes de acción para lograr la equidad de género en todos los países y en todos los niveles de actividades sociales, económicas y culturales. Actuaciones políticas encaminadas a lograr la paridad en puestos de responsabilidad política son clara muestra de la apuesta por alcanzar este objetivo.

Por otra parte, la igualdad real entre hombres y mujeres es considerada como un indicador del grado de desarrollo de los países. Así, por ejemplo, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) utiliza como Índices de Desarrollo Humano (IDH) indicadores relativos al género: Índice de Desarrollo de Género (IDG), Índice de Potenciación de Género (IPG) que miden la participación de la mujer en los ámbitos educativos, políticos y económicos. El último informe PNUD de 2003 señala que, todavía, se mantiene la discriminación contra las mujeres en todos los países, es decir, ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres. Los objetivos que se marcan para este milenio, a alcanzar en 2015, son eliminar las desigualdades de género en la educación.

En los Programas I+D, tanto nacionales como europeos, los estudios de género configuran líneas prioritarias de investigación. La investigación sobre género está potenciándose por distintas instancias, el Instituto de la Mujer, en el caso de España y por otras a nivel internacional, alcanzando un gran desarrollo. Una visión más pormenorizada de líneas y ámbitos de investigación sobre género puede verse en Colás (2001).

La formación en género se recoge como uno de los temas prioritarios a cubrir en los próximos años en cumbres mundiales y conferencias internacionales. Algunas de las líneas de actuación sobre formación en género que se proponen en estos eventos son:

Las escuelas, los medios de difusión y otras instituciones sociales, deberían eliminar en todos los materiales informativos y docentes los estereotipos que refuerzan las desigualdades entre hombres y mujeres y hacer que las niñas se respeten a sí mismas.

Los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las prácticas de los maestros, los planes de estudio y las instalaciones de las escuelas a fin de que reflejen la determinación de eliminar todas las formas discriminatorias basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas.

Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos basados en el género, para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo disponible en su página web).

Eventos y cumbres internacionales sobre las mujeres se plantean como objetivo estratégico: «Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios».

Entre las medidas que se proponen se incluye: «Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permita cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.» (Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing) disponible en la página web que se cita en las referencias bibliográficas (Páginas web).

Como queda patente en estas propuestas, la escuela, el currículo y la formación del profesorado constituyen claves para reformular la educación desde y para la equidad de género. Los programas de coeducación (a todos los niveles formativos) se potencian como fórmulas de acción política para la transformación social.

La integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como la formación del profesorado en cuestiones de género son retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseables. Estos aspectos podrían configurar una «Pedagogía de Género».

Una Pedagogía de Género, a nuestro entender, ha de incluir tres facetas: la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas formativos, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas. Todas estas facetas han de configurar a su vez campos propios de investigación científico-pedagógica, así como propuestas de intervención educativa (Colás, 2004a).

## **La investigación sobre género en educación: algunas aportaciones empíricas**

La investigación sobre género en educación cubre dos etapas que coexisten y se nutren mutuamente. Por un lado, la investigación sobre género en educación ha generado aportaciones empíricas sobre diversas temáticas poniendo de manifiesto la reproducción de estereotipos de género en las prácticas educativas. Por otro lado, toma protagonismo la preocupación por una fundamentación teórica de dichas aportaciones. Consecuencia de la evolución de estas dos vías de referencia científica se generan, por un lado, abundantes datos empíricos que visibilizan la problemática de género en las prácticas escolares y, por otro, se producen avances teóricos para la construcción de una pedagogía de género crítica, orientada a la transformación social y a la eliminación de pautas sociales y educativas discriminatorias.

La investigación sobre género en educación conlleva la incorporación de la perspectiva de género al análisis de diferentes fenómenos educativos. Ha originado abundantes aportaciones en una gran variedad de temáticas: procesos de enseñanza y aprendizaje, rendimiento académico, contenidos disciplinares, escolarización, currículum, materiales curriculares, modelos educativos, profesorado, etc.

Se pueden identificar en esta extensa y variada producción científica cuatro líneas básicas de trabajo:

- **Escolarización.** Los índices y tasas de escolarización en función del género elaborados periódicamente por todos los países muestran una diferencia significativa entre sexos a favor de los niños, sobre todo en los países subdesarrollados. Los índices de abandono escolar por motivos familiares también son superiores en las niñas que en los niños. Estos datos son un claro exponente de la exclusión de

género a nivel «macroestructural». Los informes elaborados por unicef denuncian esta situación en los países especialmente subdesarrollados. En la página web que se establece en las referencias bibliográficas (Páginas web) pueden verse algunos de los planteamientos que se defienden al respecto.

- **Currículo.** Una de las temáticas abordadas es el enfoque «androcéntrico» implícito en el tratamiento de los contenidos educativos. Es decir, no están representadas ni reconocidas las contribuciones sociales y la experiencia cultural de las mujeres. En esta orientación se incluyen numerosas aportaciones empíricas referidas a diferentes disciplinas académicas (Nyhof-Young, 2000). Sánchez (2002), indica que las formas de transmitir la Literatura, la Historia o la Ciencia inciden de forma muy directa sobre el aprendizaje y sobre la forma de ver e interpretar el mundo. Otros trabajos observan relación entre valores sociales y académicos que se transmiten en el lenguaje del currículo. Así, las materias de «ciencias» se asocian a valores atribuidos socialmente a los hombres, mientras las «letras» corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos. Ello, podría fundamentar una posible explicación de las diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones de estudios de carreras técnicas (hombres) o humanísticas (mujeres). Los recursos y materiales curriculares también han ocupado la atención de trabajos empíricos. Concretamente, los libros de texto se estudian en cuanto a la reproducción de estereotipos de género que manifiestan y los valores sociales que sustentan (Sánchez Bello, 2002; Barragán, 2001; Blanco, 2000).
- **Aprendizaje.** Bajo esta denominación se aglutinan aportaciones que abordan el rendimiento escolar desde muy distintas perspectivas; habilidades y capacitación cognitiva en función del género, rendimiento en materias escolares, (Buendía y Olmedo 2002; Castañeda, 2001; Calvo y otros, 2001; Freixas, 2000), expectativas del profesorado sobre el éxito del alumno según el sexo (Attable, 1991) y expectativas académicas del alumnado según el sexo (Simon, 2003).
- **Profesorado.** La investigación del profesorado desde una perspectiva de género se aborda tanto en la formación inicial como en su ejercicio profesional. En la formación inicial se estudian los modelos educativos que la sustentan y cómo los estereotipos que se transmiten se mantienen en los centros escolares y favorecen su permanencia en las instituciones académicas (Rodríguez, 2002). Con relación a las Prácticas Docentes del Profesorado las temáticas investigadas hacen referencia a las dinámicas de los centros y de las clases. Se estudian los aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, la distribución de los espacios en el aula, conductas del profesorado, el tiempo de atención a alumnos

y alumnas y las expectativas hacia el alumno en función del género. Estos resultados, en los que se observan diferencias significativas, llevan a plantear la necesidad de avanzar en la sensibilización del profesorado hacia cuestiones de género, especialmente en lo referente a la comunicación didáctica en el aula.

Quedan todavía en el profesorado por investigar los factores, tanto de índole personal, cultural e institucional que facilitan, alteran o bloquean los cambios positivos en las instituciones escolares respecto a la dimensión género.

Todas estas aportaciones científico-educativas encaminan su esfuerzo a visualizar las diferencias entre los géneros, los patrones sociales de discriminación y la reproducción de estereotipos en los espacios de formación escolar. Queda, a nivel científico todavía pendiente, explorar y explicar los complejos y sutiles formas en las que las diferentes dimensiones de la escolarización producen y reproducen diferencias de género y desigualdad.

## **Enfoques teóricos**

El avance científico en cuestiones de género (en educación) necesita contar con teorías potentes que iluminen y marquen líneas de investigación fructíferas para propiciar cambios sustantivos en la formación. En el momento actual, tres enfoques teóricos son recurrentes a la hora de explicar las cuestiones de género en educación: las teorías feministas, la pedagogía crítica y la teoría sociocultural. Estos enfoques aportan herramientas conceptuales y metodológicas relevantes para la transformación de prácticas escolares discriminatorias en función del sexo.

No pretendemos aquí hacer un desarrollo exhaustivo de las mismas sobre su potencial explicativo en cuestiones de género, pero sí plantear algunos aspectos que consideramos útiles y relevantes para la comprensión del alcance de nuestra investigación.

El feminismo y las teorías feministas aportan marcos conceptuales interesantes para abordar la investigación pedagógica sobre género. Las teorías feministas han contribuido a la explicación de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género y también han aportado pautas de acción (Acker, 1995: 64). La socialización de los patrones culturales de género explica la discriminación, al proponer estereotipos y pautas de conducta diferenciadas entre hombres y mujeres. Dicha socialización

conlleva e implica devaluación, opresión y explotación de las mujeres, así como una «sobreevaluación» de las actividades asignadas a los roles masculinos. De ahí que los sistemas educativos como instrumentos de socialización desarrollen contenidos y prácticas cómplices con esta situación. Por ello, los centros educativos, como espacios sociales, son escenarios y laboratorios óptimos para indagar sobre los mecanismos sociales que operan en el mantenimiento y reproducción de pautas discriminatorias de género. Sobre las relaciones entre Feminismo y Pedagogía puede verse Luke y Gore (1992).

Por tanto, el feminismo aporta a la pedagogía una perspectiva social con la que estudiar, explicar e intervenir en los procesos educativos. Generalmente, la pedagogía olvida o permanece ciega a las formas en que las relaciones sociales más amplias están enmascaradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía feminista se interesa por lo que se enseña, como es enseñado y cómo es aprendido, así como, por la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje desde claves sociales estructurales internas y culturales. El feminismo se interesa por las prácticas sociales y la transformación de las mismas. Por tanto, la investigación feminista, tiene como objetivo hacer transformaciones que posibiliten relaciones de género en equidad.

La traslación de estos planteamientos a la investigación sobre el profesorado en materia de género se concreta en estudiar la socialización de género que los profesores manifiestan y expresan. Es decir, ¿qué percepción y cosmovisión de género tiene el profesorado? ¿Cómo afecta a su praxis educativa? ¿Cómo se puede transformar o hacer avanzar esa visión? ¿Existe una única visión social de género o existen varias cosmovisiones? y si existiesen diferentes ¿cuáles son y en qué se distinguen y qué es lo que las caracteriza? En suma, se trata de descubrir tipologías o modalidades de socialización de género del profesorado, cuestión objeto de la investigación que aquí presentamos.

Paralelamente, pero, a su vez, de forma complementaria, la pedagogía crítica y, concretamente, Freire (1990: 85-113), aportan dos ideas relevantes en el marco de nuestro estudio. Nos referimos, por un lado, a la articulación de la pedagogía con la transformación social y, por otra, al constructo de «concientización» como resultado de un progresivo proceso de aumento de toma de conciencia. El proceso educativo y formativo afecta o incide en el aumento de los niveles de conciencia, que, a su vez, inciden en el incremento de la responsabilidad en el cambio o transformación. La conciencia es fundamental y necesaria para identificar la opresión, según Freire. Sin embargo, según este autor, ello no es suficiente, es sólo el comienzo de la conscientización. Distingue, al menos, entre dos niveles de conciencia: «toma de conciencia» y

«conciencia crítica». La toma de conciencia no produce automáticamente respuestas apropiadas para la acción. Es decir, «la toma de conciencia» fácilmente lleva a la reflexión sin acción. Se circunscribe al terreno del pensamiento, según plantea Freire (1972). La «conciencia crítica» facilita el análisis del contexto de las situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. No se reduce a comprender o aceptar la realidad. La transformación, por tanto, es consecuencia de una perspectiva crítica. Es, a través de ella, cuando los sujetos comienzan a ver cómo las prácticas sociales son organizadas para apoyar determinados intereses. Es también la consecuencia de un proceso mediante el cual la comprensión es usada como base para activar la intervención política dirigida hacia el cambio social, con el intento de eliminar las relaciones de desigualdad. Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad. Para este autor existen niveles de conciencia en los contextos reales asociados al condicionamiento histórico-cultural.

En el estudio que nos ocupa es oportuno considerar que la «conciencia de género» opera como unas lentes a través de las cuales se interpreta el mundo y se actúa en él. Esta idea la consideramos clave desde el punto de vista pedagógico y científico.

De las ideas expuestas se derivan algunos interrogantes que han originado y guiado esta investigación. ¿Existen niveles de conciencia en la observación de la realidad desde la perspectiva de género? ¿Se podrían identificar, definir y describir? ¿Qué niveles de conciencia tiene el profesorado sobre cuestiones de género en los centros escolares? ¿Existe relación entre el sexo del profesorado y su conciencia de género? ¿Afecta su percepción a las prácticas docentes?

Otra teoría, el enfoque sociocultural, enriquece lecturas de la realidad educativa desde la perspectiva de género. Proponen metodologías para observar y reorientar las prácticas escolares. En torno a estas perspectivas teóricas se están gestando nuevos modelos de investigación educativa sobre género muy prometedores.

Una de las líneas de trabajo más actuales sobre género es la que versa sobre la construcción de la identidad de género y es, precisamente, en esta línea, en la que, el enfoque sociocultural aporta abundantes claves y bases teóricas. Tanto para la explicación como para la orientación de trabajos empíricos. Un desarrollo más detenido de esta temática puede verse en Colás (2004b).

Aportaciones derivadas del Enfoque Sociocultural, desarrollado por psicólogos educativos, como Vygotsky, Wertsch, Bajtin, Cole, entre otros, destacan el lugar preeminente de la cultura en la constitución de la identidad cultural del ser humano.

Estas teorías parten de la concepción de que los seres humanos son entes históricos, contruidos socialmente en interacción con los escenarios culturales y contextos sociales. Estos planteamientos, parecen tener grandes implicaciones para el estudio de la identidad, porque permiten explorar la forma en que los contextos confluyen para caracterizar la identidad de género. En línea con estos planteamientos, diversos autores (Buendía y Olmedo, 2002; Del Valle, 2002; Crawford y Chaffin, 1997; Lagarde, 1996; Ajello, 1993) intentan plasmar la relevancia de los contextos en la construcción de la identidad.

La posición de los sujetos ante los patrones culturales de género socialmente establecidos no es estática. De Pablos (1999) plantea la existencia de diferentes tipos de identidad en función a la actitud o valoración subjetiva que efectúan las personas sobre los contextos culturales. La identidad legitimadora asume las identidades propuestas por las instituciones dominantes en los contextos sociales. La identidad de resistencia, por su parte, confronta la propia individualidad a la lógica de la cultura dominante, a partir de la proposición de principios opuestos a los establecidos por esta cultura. Por último, la identidad de proyecto conlleva una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que propongan una transformación del contexto.

La identidad de género o cultural, por tanto, se construye a través de la interacción de los sujetos en distintos contextos sociales. Interacción que toma la forma de discurso y comunicación. De ahí que el lenguaje y la comunicación sean ámbitos y medios importantes para observar la influencia cultural y la construcción cognitiva que el sujeto hace de la misma.

Para López y Encabo (2002), el discurso tiene repercusiones relevantes en el ámbito de lo educativo. Concretamente el profesorado, a través de su participación en el entramado social, incorpora determinadas formas de interactuar y de comunicarse con sus semejantes. Sus prácticas discursivas y comunicativas expresan arquetipos sociales que se le han asignado. Para estos autores, los diferentes miembros que conforman la institución educativa hacen uso de rituales lingüístico-comunicativos que perpetúan las diferencias de género, sin que sean realmente conscientes de la importancia que tiene el uso de códigos comunicativos diferenciales. En esta misma línea, Freixas (1995) considera que el profesorado posee un importante papel en la socialización de la identidad de género del alumnado sin embargo no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan resultar discriminatorios.

Desde esta perspectiva nuevos interrogantes se abren: ¿Cómo es el discurso de género del profesorado? ¿Se pueden identificar discursos diferenciados de género en el profesorado? ¿Qué variables o dimensiones los definen y /o configuran? ¿Se pueden

identificar, a través de los discursos, distintos posicionamientos personales ante los estereotipos culturales de género?

Todas estas cuestiones guían la investigación, que de forma sintética, exponemos en los apartados siguientes.

En síntesis, las teorías feministas, la pedagogía crítica y la teoría sociocultural constituyen referentes en que basar una pedagogía de género, fundamentada en líneas de investigación derivadas de las mismas.

## Planteamiento de la investigación

El desarrollo de una pedagogía de género implica una transformación profunda de los modelos y patrones culturales patriarcales en las instituciones educativas. El éxito de los cambios curriculares en los centros estriba en el grado de implicación y compromiso que tengan en ellos los agentes educativos y/o las comunidades educativas. De ahí que el profesorado, se revele como uno de los factores claves en la transformación de las prácticas escolares.

La renovación de la práctica docente en cuestiones de género exige, a nuestro entender, tres fases consecutivas: 1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas y por último; 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

La investigación que a continuación presentamos se propone conocer la percepción de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria. En esta investigación se indagan «modelos» de conciencia del profesorado sobre género en los centros escolares y factores que caracterizan y definen dichos modelos.

Esta información resulta de gran valor cara a la elaboración de modelos formativos y propuestas de intervención educativa concretas para el profesorado, que sirvan de referencia para realizar transformaciones de género en el desarrollo curricular, las enseñanzas secundarias y el bachillerato. Los resultados de este estudio, por tanto, pretenden ir más allá de los datos y servir para orientar pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género.

## Objetivos de la investigación

La investigación que presentamos parte de algunos interrogantes que se inspiran en los enfoques teóricos anteriormente planteados, el feminismo, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural.

- De la pedagogía crítica derivamos el objetivo científico de identificar modalidades de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. ¿La conciencia de género en los contextos escolares es esencialmente homogénea o heterogénea? ¿Existen modalidades de conciencia sobre la realidad de género? ¿Se pueden identificar, definir y describir? ¿Qué modalidades de conciencia de género se pueden reconocer?
- De las teorías feministas, conocer la incidencia de la variable «sexo» en el tipo de conciencia de género.
- De la teoría sociocultural, explorar dimensiones y o variables discursivas que configuran los discursos de género en los contextos escolares asociados a modalidades de conciencia de género. ¿Es el discurso de género del profesorado relevante científicamente para indagar en la conciencia de género? ¿Qué dimensiones o variables del discurso de género del profesorado son indicadores de la conciencia de género?

La investigación que presentamos trata, en suma, de indagar sobre modalidades de conciencia de género del profesorado de secundaria que manifiestan en las instituciones educativas. Estos hallazgos pueden ser un referente para una formación del profesorado en conciencia de género, aspecto esencial y clave para crear escuelas que sean auténticas comunidades de convivencia en igualdad.

## Metodología y diseño de la investigación

Este estudio se plantea mediante una metodología cualitativa de corte narrativo, aplicándose a los datos obtenidos análisis estadísticos. Para López (2002) el uso de este tipo de metodología (narrativa) aporta la posibilidad de comprender las formas cualitativamente distintas en que los profesionales de la educación

experimentan, perciben y comprenden la realidad de género en los contextos escolares.

Específicamente, el discurso y el análisis del discurso son los recursos metodológicos en los que se sustenta la recogida de datos. Por tanto, el lenguaje y el discurso constituyen las herramientas científicas de las que nos servimos para detectar a través de ellas los tipos de «conciencia de género». El discurso se genera mediante su estimulación a través del visionado de láminas proyectivas. Las técnicas proyectivas se seleccionan por considerar que son apropiadas para indagar sobre las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan y perciben el mundo que les rodea, así como sobre las representaciones propias que cada sujeto elabora para dar sentido a experiencias vitales. Permiten identificar significados y visiones de género que son privilegiados y elaborados por las personas. Su amplio uso en disciplinas tales como la psiquiatría así lo demuestra (Castilla del Pino, 2001).

El diseño de investigación incluye la proyección de dos series de representaciones sociales (visuales) de estereotipos de género, habituales en contextos escolares, que actúan a modo de estímulo reactivo. Las láminas proyectivas, que se concretan en seis fotografías, representan expresiones estereotipadas de género en el contexto escolar. Tres de ellas representan situaciones estereotipadas relacionadas con los contenidos escolares o disciplinas:

- La orientación diferencial de género en disciplinas científico-técnicas.
- La asignación de tareas diferenciales en el aula en función del género.
- Atención diferenciada del profesorado al alumnado en función del género.

Las tres siguientes recogen situaciones de comportamientos diferenciados en razón del sexo en el Ámbito Recreativo Escolar, representando tres formas de expresión:

- El juego como símbolo de los arquetipos de género.
- Distribución de espacios lúdicos.
- Interacción en el juego en función del género.

El conjunto total de fotografías pretende ser una representación de los espacios educativos en los que las investigaciones científicas han mostrado diferencias genéricas. La variedad de aspectos permitía explorar la percepción del profesorado con amplitud. Entendíamos que estímulos más restringidos podrían darnos una visión más parcial y limitada del pensamiento del profesor.

Por tanto, a la muestra, compuesta de hombres y mujeres, se les incita a que expresen su pensamiento sobre género sirviendo de estímulo las seis fotografías. Esta metodología nos permite obtener un discurso amplio y elaborado, con múltiples facetas y proyecciones, que dan como resultado un discurso global y coherente.

## Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la recogida de datos de esta investigación se utilizan, como anteriormente planteamos, técnicas proyectivas para acceder a las percepciones, interpretaciones, creencias y representaciones de género del profesorado. Las láminas proyectivas proyectan, a través del discurso de los/as docentes, sus percepciones con respecto a la realidad de género. Según Pont (2003), estas técnicas otorgan a los sujetos entrevistados la oportunidad de proyectar su interpretación del mundo físico y social y sus esfuerzos por organizar el pensamiento, su conducta y las formas de relacionarse con el mundo. Para esta autora, el empleo de las técnicas proyectivas posibilita la expresión del modo personal de establecer contacto con la realidad interna y externa, dentro de una situación configurada por la lámina a la que se liga en cada momento el proceso de interpretación.

El discurso se obtiene a través de una entrevista «semiestructurada» realizada en base a estas láminas proyectivas. El guión de preguntas estimula las percepciones de los sujetos, e invita a la interpretación y reflexión sobre el objeto de estudio (género en los contextos escolares). En la entrevista se plantean tres grupos de cuestiones abiertas destinadas a recabar información de tipo descriptivo, interpretativo y valorativo.

- ¿Qué ve en esta imagen? ¿Qué le sugiere? ¿Observa en el contexto del aula algún aspecto característico de género?
- ¿Cómo valora esta situación? ¿Qué le parece? ¿Se podría cambiar?
- ¿Qué propuestas haría? ¿Qué consecuencias tendría para el futuro? ¿Cómo cambiaría la escuela en ese sentido?

## Dimensiones y variables objeto de estudio

El discurso de género del profesorado, activado mediante técnicas proyectivas, anteriormente referidas, es analizado a través de un sistema de categorías construido en base a las aportaciones teóricas del feminismo, la teoría sociocultural y la pedagogía crítica.

Estudios empíricos previos realizados por las autoras (Colás y Jiménez, 2004a y Colás y Jiménez, 2004b) constatan el significado científico de categorías asociadas a dos dimensiones: «cosmovisión cultural de género y procesos comunicativos de género» (discurso de género).

En el cuadro siguiente se recogen las variables y dimensiones utilizadas en esta investigación.

La dimensión Cosmovisión Cultural de Género hace referencia a los significados de género compartidos por los miembros de una misma sociedad y cultura. Los patrones, papeles y significados sociales dominantes sobre el género, que son reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel social y cultural, se ponen de manifiesto en los contextos educativos y son expresados por el profesorado como un reflejo de su propia identidad. De hecho, la representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de los sujetos. La cosmovisión cultural de género incluye dos vertientes, por un lado, lo que cada sociedad entiende por género y, por otro, las elaboraciones que cada persona efectúa de la cosmovisión general compartida por el grupo social de referencia

CUADRO I. Dimensiones y categorías que configuran los tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares

Dimensiones y categorías de género estudiadas		
Cosmovisión cultural de género		
Posicionamientos en los contextos	Interpretaciones de la Realidad de Género	
Legitimadora	Externa	
De resistencia	Interna	
De proyecto		
Procesos comunicativos de género (discurso)		
Perspectiva discursiva	Tonos discursivos	Implicación conversacional
Cultural estable	Camavalesco	De apariencia
Cultural emergente	Formal	De competencia
Institucional	Irónico	De compromiso
Biológica		

(Lagarde, 1996: 19). Dentro de esta dimensión se incluyen como categorías: posicionamientos en los contextos e interpretación de la realidad de género. Ambas manifiestan, empíricamente, poder explicativo de la conciencia de género.

La categoría posicionamientos en los contextos recoge las formas individuales con la que los sujetos interaccionan y dialogan con el medio y los contextos. Resultados de estudios referidos anteriormente permiten identificar empíricamente tres formas características que los sujetos adoptan: legitimadora, de resistencia y de proyecto.

El posicionamiento legitimador implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema. El posicionamiento de resistencia plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género. Adopta un posicionamiento de supervivencia basado en principios diferentes a los propuestos y aceptados socialmente. Cuestionan la realidad de género aunque no se plantean propuestas para su cambio. La posición de proyecto implica una actitud de construcción de una nueva identidad, redefiniendo así su posición en la sociedad busca con ello transformar la estructura social. Esta actitud lleva a los sujetos a proponer cambios en la realidad de género que afecta a los contextos escolares.

La categoría interpretaciones de la realidad de género incluye dos subcategorías: externa e interna. La interpretación externa traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. El sujeto se posiciona como observador externo. La interpretación interna trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de papeles de género, se perciben como miembros activos/ participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales.

El «sexo» también se revela como variable que condiciona el tipo de conciencia. Por tanto, es importante incluir la variable «sexo» a la hora de observar tanto la cosmovisión de género como los patrones discursivos que estructuran la conciencia del profesorado de género en los contextos escolares. Esta variable tiene sentido desde la perspectiva feminista, en tanto es el resultado de procesos de socialización diferenciada y conlleva posiciones distintas que afectan tanto a la actividad de sujeto como a su interpretación de los contextos.

La dimensión procesos comunicativos de género (discurso) se incluye en el sistema de categorías tomando como base el enfoque sociocultural. Desde esta perspectiva es importante estudiar las formas de comunicación, y el estilo discursivo del que habla porque a través de ellos se detectan formas de funcionamiento mental de los sujetos que reflejan y proyectan pautas sociales y culturales interiorizadas, es decir, asimiladas o

hechas propias. La Teoría Dialógica de Bajtín, la Teoría Sociocultural de Vigotsky y aportaciones empíricas anteriores del equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (De Pablos, 1999; Rebollo, 2001, 2002) sobre dimensiones que configuran los discursos género en los contextos escolares, aportan las bases científicas y metodológicas para la determinación del sistema de categorías que da fe de las formas discursivas en las que se expresa la conciencia de género del profesorado en los centros escolares.

En el análisis del discurso se han seleccionado en esta dimensión tres categorías generales: la «perspectiva discursiva», los «tonos discursivos» y la «implicación conversacional» (Colás y Jiménez, 2004a).

La categoría «perspectiva discursiva» recoge los diferentes referentes en los que los sujetos asientan su discurso. En los discursos analizados se detectan y registran cuatro referentes culturales recursivos que denominamos: cultural estable, cultural emergente, institucional y biográfico o personal. Los sujetos utilizan con frecuencia referencias a los estereotipos culturales de género socialmente legitimados, es decir, aluden al origen histórico-cultural de patrones de género. De ahí que denominemos a esta perspectiva discursiva cultural estable. Desde esta perspectiva, el género es interpretado por el sujeto en sus coordenadas histórico-culturales pero bajo un parámetro de rigidez. Cuando aplican una perspectiva cultural emergente, el género, es comprendido desde fundamentos cambiantes y emergentes, es decir, bajo un concepto de fluidez cultural. Esta dimensión emergente define a sujetos que otorgan posibilidades de reconstrucción cultural. La variante institucional alude a los aspectos estructurales del género quedando este anclado en los planteamientos de diversas instituciones que componen la sociedad como la familia, la escuela, la iglesia, etc. La realidad de género posee un alcance institucional y como tal sustenta las pautas comunicativas. La categoría biográfico-personal da cabida a un discurso sustentado en una dimensión biográfico-personal del género. El género está en función a características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.

Los «tonos discursivos» indican la posición que toma el sujeto respecto al tema que trata. En los discursos analizados se han detectado tres formas recurrentes: el carnavalesco, formal e irónico. El tono carnavalesco se define como una forma burlesca y/o humorística de comunicación, mediante la cual lo enunciado adquiere matices carnavalescos, dificultando el proceso de comunicación real sobre el objeto de estudio. El tono formal obedece a un tono serio, estable, sin cambios que define un comportamiento formal, asume una elevada responsabilidad en la situación de comunicación. Y el tono irónico se utiliza para dar a entender lo contrario de lo que afirman. De esta forma, lo expresado o enunciado se hace con sorna, con burla disimilada.

La categoría de «implicación conversacional» traduce la disposición y posición emocional de los sujetos con el tema abordado, en este caso, el género en los centros escolares. Se identifican en el discurso tres fórmulas: «de apariencia comunicativa» (sujeto discursivo distante), «competencia comunicativa» (sujeto discursivo competente) y «compromiso comunicativo». La «apariencia comunicativa» hace referencia a una escasa responsabilidad por parte del sujeto sobre lo enunciado, distanciándose de sus argumentos, en un intento de localizar aspectos que puedan ser bien interpretados por la interlocutora aunque no los comparta. En la «competencia comunicativa» el sujeto emite enunciados que garantizan su implicación en los mismos de forma competente. Se caracteriza por un mayor esfuerzo comunicativo por parte del sujeto discursivo y por la reducción de la distancia con respecto a lo enunciado. El compromiso comunicativo o discurso sórico<sup>1</sup> se caracteriza por una alta implicación en el acto comunicativo. Los sujetos discursivos «bóricos» entienden y viven el acto comunicativo (de género y sobre el género) como una oportunidad única y especial para la comunicación.

## Muestreo y muestra

La muestra de este estudio se compone de catorce sujetos, seis profesoras y ocho profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de diferentes instituciones públicas de Sevilla y provincia. Los profesores y profesoras pertenecen a diferentes áreas académicas, poseyendo, así, diferentes perfiles disciplinares. Se contempla la presencia de mujeres y hombres con el objeto de obtener información sobre la incidencia de la variable «sexo» en la elaboración del discurso de género. Para esta selección de sujetos se ha seguido un muestreo no «probabilístico» que, según la terminología de Patton (1980) corresponde a un «muestreo de casos sensitivos». Es decir, en el estudio han participado personas con predisposición a expresar sus percepciones acerca del objeto de estudio. La selección de la muestra no tiene en ningún momento intención de ser representativa a nivel cuantitativo y por tanto generalizable, básicamente, por tratarse de un estudio de carácter exploratorio y de corte cualitativo en cuanto a las técnicas utilizadas en la recogida de datos. Se trata de identificar y obtener variables que conforman discurs-

---

<sup>1)</sup> El término sórico es empleado aquí en el sentido otorgado por Lagarde (2002) para aludir al empoderamiento, poniendo de manifiesto un alto nivel de compromiso con la perspectiva de género.

sos, que a su vez representan tipos de conciencia de género. Este objetivo hace que sea necesario trabajar con muestras de sujetos pequeñas (no de datos obtenidos) que permitan hacer exploraciones de los datos en profundidad y no de forma extensiva como ocurre en las investigaciones por encuesta, por ejemplo. Por otra parte la investigación narrativa, dada la gran cantidad de información aportada por cada sujeto hace inviable trabajar con un número elevado de ellos, teniendo más importancia y valor la calidad y profundidad de los datos que la cantidad de sujetos.

## **Procedimiento metodológico**

Los discursos obtenidos a través de las catorce entrevistas se analizan y codifican utilizando el sistema de categorías anteriormente presentado.

Las frecuencias obtenidas en cada una de las categorías se utilizan como base para posteriormente llevar a cabo un Análisis de Correspondencias Múltiples. Este tipo de análisis tiene como objetivo básico la reducción y explicación de la variabilidad de discursos de género en un conjunto delimitado de modalidades, a partir de la asociación de variables. Este análisis, por tanto, nos permite identificar modelos de asociación entre variables y descubrir, así, patrones discursivos que estructuran los tipos de conciencia del profesorado en género.

Los objetivos científicos planteados permiten cubrirse con la lectura de los resultados obtenidos en el Análisis de Correspondencias Múltiples elaborado tomando las frecuencias de las categorías obtenidas de los catorce discursos. Este análisis nos permite observar de forma conjunta la organización y asociación espacial de variables, así como, sus posiciones entre unas y otras, a través de la configuración de conjuntos, que podrían ser traducidas, a nivel interpretativo, en modalidades de conciencia.

El Análisis de Correspondencias Múltiples se efectúa con variables estadísticamente significativas, tanto a nivel estadístico como teórico, detectadas en análisis previos. A través de ellas se exploran modelos explicativos. Las variables seleccionadas para su factorización cumplen con los dos criterios que establecimos; representatividad cuantitativa en cuando a frecuencia de aparición en los discursos de género y significación teórica. En función de estos criterios se trabaja con un modelo que toma como variables activas: sexo, posicionamiento en los contextos e interpretación de la realidad de

género. Las variables perspectiva discursiva e implicación conversacional se plantean como ilustrativas del modelo seleccionado.

## Análisis de datos

El análisis de datos se realiza con el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.0) y el programa informático SPAD-n (Versión 3.5). En la categorización de los discursos se utiliza el programa informático ATLAS -Ti 4.1.

## Resultados

El modelo seleccionado da como resultado la detección de 6 factores para explicar el 100% de la inercia (véase la Tabla I). Como podemos observar en ella los dos primeros explican el 53,90% de la inercia total. Siendo el poder explicativo de cada uno de ellos 31,37% y 22,54% respectivamente. Cada factor contribuye con una alta tasa de inercia (superan de forma individual el 30) en relación al total de la varianza explicada.

En la siguiente tabla (véase la Tabla II) se muestra el potencial explicativo de las variables en cada uno de los factores. Así, en el primer factor, la variable «Interpretación de la realidad de género» presenta una contribución explicativa acumulada de 38,6, seguida de cerca por la variable «Actitud o valoración de los contextos» (37,5) y, en menor medida, la variable «sexo» (23,9). Si indagamos en la configuración de las variables

TABLA I. Factores obtenidos y poder explicativo del modelo seleccionado

Número	Valeurpropre	Pourcent.	Pourcentcumule
1	0,6274	31,37	31,37
2	0,4507	22,54	53,90
3	0,3337	16,68	70,59
4	0,2493	12,46	83,05
5	0,2134	10,67	93,72
6	0,1256	6,28	100

a partir de las modalidades que más contribuyen en la definición de este factor, observamos que las modalidades más implicadas son «interna» (27,5) y «de proyecto» (19,2). Estos aspectos, nos permiten denominar a este factor como actitud ante la cultura de género. Asimismo, el segundo factor, está conformado en mayor medida por las modalidades «externa» (14,0), «de proyecto» (10,5) e «interna» (8,1). Lo que parece aludir a distintas visiones de la realidad de género.

El Gráfico I nos ofrece una representación gráfica de la proyección que poseen las diferentes variables en el plano formado por los factores 1 y 2.

Esta representación gráfica nos permite visualizar, de forma exploratoria, la organización en este espacio geométrico de las variables activas, asociadas, a su vez, a variables ilustrativas referidas a los estilos discursivos.

La lectura del Gráfico I nos permite ir dando respuesta a los objetivos científicos planteados.

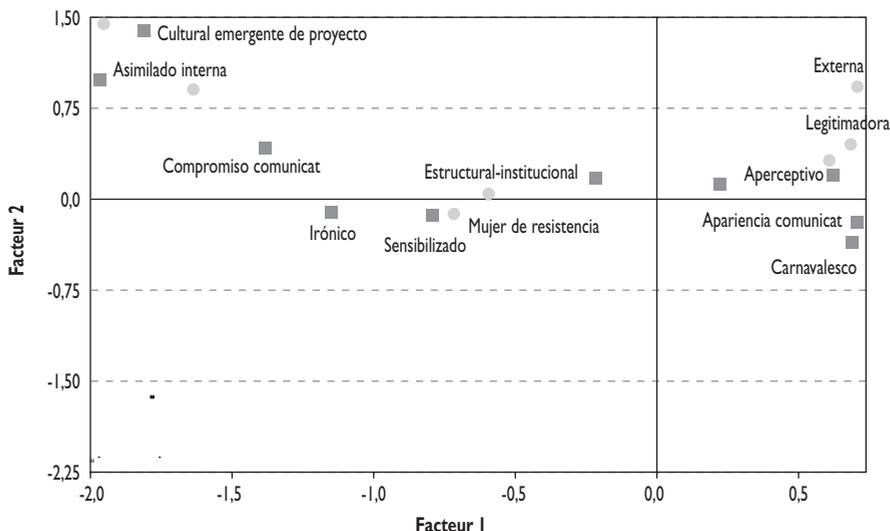
## Modalidades de conciencia de género del profesorado

Respecto al objetivo científico de identificar modalidades de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares podemos decir que se dibujan tres moda-

TABLA II. Contribuciones absolutas de las variables a cada factor en el modelo seleccionado

Iden-Libelle	Modalites		Contributions					
	P. Rel	Disto	1	2	3	4	5	6
<b>I. Sexo</b>								
Muje-Mujer	15,49	1,15	128	1,7	0,1	21,1	17,4	0,5
Homb-Hombre	17,84	0,87	11,1	1,4	0,1	18,3	15,1	0,4
Contribution cumulle	-	-	23,9	3,1	0,2	39,5	32,4	0,9
<b>5. Posicionamiento en los contextos</b>								
Legi-Legitimadora	17,57	0,90	13,2	3,5	2,5	0,0	17,3	10,7
Resi-de resistencia	8,12	3,11	4,7	0,1	62,0	0,9	3,7	4,3
PROY - DE PROYECTO	3,15	9,57	19,2	10,5	23,6	6,8	0,2	30,3
Contribution cumulle	-	-	37,5	50,2	99,6	17,0	49,5	46,1
<b>6. Interpretación de la realidad de género</b>								
Exte-Externa	11,13	1,99	10,7	14,0	0,1	27,4	5,4	8,9
Inte-Interna	6,37	4,23	27,5	8,1	0,0	0,5	3,2	41,5
Contribution cumulle	-	-	38,6	46,7	0,1	43,6	18,1	53,0

GRÁFICO I. Plano formado por los factores 1 (Actitud hacia la cultura de género) y 2 (Visiones de la realidad de género)



lidades básicas: legitimadora, de resistencia y de proyecto. Como se puede apreciar en la zona superior se identifican dos agrupaciones de variables extremas (una en el extremo izquierdo y otra en el derecho) que identifican estos dos posicionamientos claramente diferenciados.

Podemos observar también asociación entre las modalidades de proyecto e interna que, a su vez, son opuestas a la asociación entre las modalidades legitimadora y externa, ambos grupos de asociaciones opuestas están representadas por el Factor 1.

La conciencia de género definida por una posición del sujeto de proyecto y una interpretación de la realidad de tipo interno, aparecen asociadas a otras variables ilustrativas correspondientes a la dimensión «procesos comunicativos», tales como perspectiva discursiva de tipo cultural-emergente y, por tanto, contempla el género bajo un concepto de fluidez y cambio cultural. Y compromiso comunicativo en cuanto a la alta implicación en el acto comunicativo.

En este plano se detecta un tipo de conciencia de género que viene caracterizado por posiciones activas y críticas que adoptan los sujetos y se expresan mediante discursos abiertos e «implicativos».

Otro tipo de conciencia viene marcada por un lado, por el posicionamiento legitimador en los contextos (implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes). Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema. Por otro lado, la interpretación externa de la realidad de género (traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género). Estas variables, a su vez, se encuentran asociadas a formas discursivas tales como la biográfico-personal (discurso sustentado en características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.) y cultural estable (los sujetos hacen referencia al origen histórico-cultural de patrones de género, como pueden ser los estereotipos de género). Estos constituyen la base sobre la que los sujetos articulan su propia existencia.

La posición «aperceptiva» (aplicada cuando los sujetos no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género, ni se plantean el tema como algo problemático) completa la descripción de este grupo. El sexo hombre se halla asociado a este grupo de variables. Esta tipología podría ser definida por la «no conciencia» y se situaría en el polo opuesto a la anterior.

En estas opciones, reconocidas en los discursos de género del profesorado, observamos cierta similitud o coincidencia con los niveles de conciencia planteados por Freire sobre «toma de conciencia» y «conciencia crítica». En el primer caso parece propicia al cambio y a la acción. En este último se observa una tendencia a la inmovilidad y al no cuestionamiento.

Entre estos grupos extremos se observa una tercera modalidad de resistencia asociada a las mujeres y a un tipo de discurso irónico. Ocupa una posición intermedia entre las dos anteriores.

Los resultados presentados aquí apuntan por tanto, a tres modalidades de conciencia explicadas por variables relativas a la cosmovisión de género y matizadas por variables correspondientes a los discursos de género. Una modalidad de conciencia, conciencia crítica, se caracteriza por un posicionamiento interno ante la realidad de género, un entendimiento de la misma como fenómeno cultural con posibilidades de cambio y una actitud de proyecto y, por tanto, de propuestas de transformación de esa realidad. La modalidad de no conciencia, presenta un posicionamiento del sujeto externo ante la realidad de género en los contextos escolares, los sujetos asumen el marco cultural dominante y otorgan una explicación de la realidad de género en base a sus fundamentos biográficos delegando una gran responsabilidad a las características individuales y personales de los seres humanos como los gustos, los intereses, las capacidades personales, etc. y/o la efectúan en base a los fundamentos culturales pero

como un fenómeno inamovible y estático, un orden social que difícilmente puede ser alterado. La modalidad de conciencia de resistencia, implica un reconocimiento de la discriminación de género, un discurso irónico, cierta sensibilización sobre cuestiones de género y un posicionamiento vital de crítica a lo establecido.

## **Variables discursivas asociadas a las modalidades de conciencia de género del profesorado**

El Análisis de Correspondencias Múltiples visualiza también las dimensiones y/o variables discursivas que configuran los discursos de género en los contextos escolares asociados a modalidades de conciencia de género, objetivo científico también planteado. En este sentido, observamos que la perspectiva discursiva, los tonos discursivos y la implicación conversacional actúan como variables ilustrativas de las modalidades anteriormente referidas y, por tanto, muestran niveles de asociación con las tipologías de conciencia halladas.

Ello significa que la conciencia de género se expresa en formas discursivas diferenciadas. Este hallazgo es interesante a la hora de poder elaborar instrumentos de diagnóstico de la conciencia de género, haciendo válido el discurso como procedimiento para su detección.

## **Relación de la variable sexo con el tipo de conciencia de género del profesorado**

El Análisis de Correspondencias Múltiples nos posibilita también responder a nuestro objetivo científico de conocer la relación entre la variable «sexo» y el tipo de conciencia de género.

La variable sexo se manifiesta como un factor explicativo en los tipos de conciencia de género. Como observamos en la representación gráfica (véase el Gráfico I) la variable «sexo» define el espacio superior e inferior (Factor 1) asociándose a modalidades discursivas diferenciadas. Así pues, podemos observar en el plano inferior, desde el punto de

vista espacial (véase el Gráfico D), la mujer, que adopta una posición de resistencia, es decir, plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género, sensibilización, es decir, engloba discursos que plantean numerosos cuestionamientos de la realidad de género y elaboran argumentaciones coherentes que explican la realidad de género y, por último, mantiene un tono irónico que se define como un estilo mediante el cual los sujetos dan a entender lo contrario de lo que afirman. De esta forma, lo expresado o enunciado se hace con sorna.

En el plano espacial superior derecha (véase el Gráfico I) se sitúa la variable hombre que va asociada a una posición legitimadora (implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes). Por tanto, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema), externa (traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos), «aperceptivo» (es aplicado cuando los sujetos no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género, ni se plantean el tema como algo problemático), biográfico personal (discurso sustentado en características personales y biográficas, como la edad, la naturaleza biológica, etc.), y cultural estable (los sujetos hacen referencia al origen histórico-cultural de patrones de género, como pueden ser los estereotipos de género. El género desde esta dimensión es comprendido por el sujeto en sus coordenadas histórico-culturales pero bajo un concepto de rigidez.

Estos resultados dan fe de la influencia de los papeles culturales (asociados al sexo) que hombres y mujeres adoptan en la sociedad y cómo estas asignaciones afectan a la forma de interpretar la realidad y posicionarse ante esta. Nos muestran la heterogeneidad de percepciones y visiones de género del profesorado asociadas al sexo, así como, su caracterización y diferenciación. Por tanto, la variable «sexo» se revela como variable que condiciona el tipo de conciencia. Lo que implica la relevancia de incluirla en la observación de los patrones discursivos que estructuran la conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Así, estos resultados, inciden, tal como apuntan las teorías feministas, en la importancia de la variable «sexo» a la hora de estudiar las percepciones de los sujetos de la realidad.

Un análisis más minucioso de las diferencias entre sexos en las dimensiones y categorías utilizadas puede verse en Colás y Jiménez (2004 b y c).

Estos resultados muestran la diversidad de posicionamientos personales en los contextos sociales con relación al género, así como las opciones interpretativas de la realidad de género y lo significativo de la identidad de género de los sujetos en su posicionamiento ante la realidad cultural. Estos resultados parecen confluir en el papel fundamental del sujeto como intérprete y actor de la cultura patriarcal de género.

## Conclusiones

Una de las primeras conclusiones es la detección de modalidades de conciencia de género, contrastadas empíricamente. Se hallan dos modalidades polarizadas, que podríamos clasificar como de no conciencia y conciencia crítica y una intermedia conciencia de resistencia.

Dichas modalidades se manifiestan, expresan y se detectan a través de la dimensión «cosmovisión cultural de género» que tienen los sujetos y a través de las formas que adopta su discurso sobre género, dimensión «procesos comunicativos de género».

Por tanto, podemos concluir que estas dimensiones son relevantes para la detección de los niveles de conciencia de género.

Otro de los hallazgos de este estudio estriba en detectar dimensiones y categorías o variables significativas y útiles en la explicación de las modalidades de conciencia de género. Las dimensiones de la cosmovisión cultural de género y procesos comunicativos de género (discurso) y sexo, así como sus correspondientes categorías planteadas en este estudio resultan claves en la configuración de tipologías de conciencia de género.

Los resultados obtenidos leídos a la luz del enfoque sociocultural nos muestran que la «internalización» de los patrones culturales de género se ve mediatizada por la actitud y posicionamiento de los sujetos, entes activos de la asimilación de la cultura y también por los papeles sociales de género que la cultura asigna a hombres y mujeres.

En una vertiente más aplicada, este estudio determina niveles de conciencia del profesorado sobre género en los centros escolares y factores que caracterizan y definen dichos patrones. Esta información resulta de gran valor para la elaboración de modelos formativos y propuestas de intervención educativa concretas para el profesorado. Esta información lleva a considerar la necesidad de fundamentar los modelos de formación del profesorado sobre el cambio en su percepción o conciencia de género, aspecto clave desde la posición de una pedagogía crítica, como plantea Freire. Por tanto, el propósito de la formación debe estar en crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género. La conciencia crítica de los docentes es la base para generar transformaciones e innovaciones educativas. Es imprescindible que los docentes adopten una posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas docentes y pasen a ser agentes activos y transformadores. Ello sólo es posible, como demuestra este estudio, a través de una transformación de su conciencia de género.

Por otra parte, el hecho de que existan sujetos que se identifiquen con una actitud de proyecto posibilita emprender actuaciones a nivel educativo que alberguen alternativas de construcción de identidades de género diferentes a las estipuladas por los modelos propuestos por la cultura patriarcal.

En síntesis, esta investigación nos ha permitido explorar dimensiones y variables sobre las que se articula la visión, percepción y conciencia de género del profesorado en los centros escolares de secundaria. Nos muestra la heterogeneidad en la forma de concebir la cultura de género y nos ilumina sobre cómo orientar la formación en género del profesorado para generar transformaciones e innovaciones educativas. Esas transformaciones sólo son posibles si los docentes adoptan una posición consciente y comprometida con la renovación de las pautas patriarcales de sus prácticas de enseñanza.

Los resultados obtenidos abren perspectivas nuevas en el abordaje del género en las instituciones escolares, a la vez que sugieren caminos por los que la educación y el sistema educativo pueden transformar la realidad. En concreto, se dilucida y abre un espacio importante en la formación del profesorado, focalizado en la transformación de la percepción de género en los contextos escolares como condición imprescindible para transformar las prácticas educativas que lleven a una auténtica equidad de género.

## Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995): *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- AJELLO, A. M. (1993): «Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo», *Proyecto Polite*. Saberes y Libertades.
- ATTABLE, E. y otros (1991): *Proyecto Telnet de formación del profesorado en coeducación*. Valencia, Colección de Educación.
- BARRAGÁN, F. (COORD.) (2001): *Violencia de género y currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona, Aljibe.
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.

- BUENDÍA, L.; OLMEDO, E. (2002): «El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?», en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 511-524.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets.
- CALVO, A. y otros (2001): «Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self-concept and gender». *Infancia y aprendizaje*. 93, pp. 95-112.
- CASTAÑEDA, J. (2001): «La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: Un estudio evolutivo con estereotipos de género», *Anuario de Psicología*. 32 (1), pp. 31-50.
- COLÁS, P. (2001): «La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión», en T. POZO y otros (coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2003): *La investigación educativa desde una perspectiva de género: enfoques, líneas temáticas y metodología de investigación*. En Actas XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Sociedad. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2004a): «La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad», en A. REBOLLO; I. MERCADO (coords.): *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid, McGraw- Hill.
- (2004b): «Identidad, género y ciudadanía», en *La Educación en Contextos Multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, Sociedad española de Pedagogía.
- COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. (2004a): «El discurso de género en los centros educativos», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, pp. 69-93.
- (2004b): «La Cosmovisión Cultural de Género del Profesorado de Secundaria», en *Revista Cultura y Educación*, 16 (4), pp.419-433.
- CRAWFORD, M.; CHAFFIN, R. (1997): «The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context», en P. J. CAPLAN et al.: *Gender difference in Human Cognition*. Oxford, Oxford University Press.
- DE PABLOS, J. (1999): «Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI», en *Bordón*, 51(4), pp. 417-433.
- DEL VALLE, T. (coord.) (2002): *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid, Narcea.
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.

- FREIXAS, A. (1995): «La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual», en *Apuntes de Psicología*, 44, pp. 17-34.
- (2000): «Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género», en *Jornadas sobre la Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LAGARDE, M. (1998): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y Horas.
- (1998): *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- LÓPEZ, A.; ENCABO, E. (2002): «Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, pp. 113-122.
- LÓPEZ, M. C. (2002): «Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso», en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l' Educació*. XXVI, III, pp. 9-28.
- LUKE, C.; GORE, J. (eds.) (1992): *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York, Routledge.
- MCDOWELL, L. (1999): *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid, Cátedra.
- NYHOF-YOUNG, J. (2000): «The political is personal: reflections on facilitating action research in gender issues in science education», en *Educational Action Research* 8 (3), pp. 471-498.
- PATTON, M. (1984): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage.
- PONT, T. (2003): «Posibilidad de detección de conflicto sexual a través de las técnicas proyectivas», en *Boletín de Grafología*.
- PUJAL, M. (1993): «Mujer, relaciones de género y discurso», en *Revista de Psicología Social*, 8 (2), pp. 201-215.
- REBOLLO, M.<sup>a</sup> A. (2001): «Género y educación: La construcción de identidades culturales», en POZO LORENTE, T. y otros (coords.): *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2001): *Discurso y Educación*. Sevilla, Mergablum.
- (2002): «Estudio y caracterización del discurso escolar: Aplicación del Análisis de Correspondencias Múltiples», en *Revista de Investigación Educativa*. 20 (1), pp. 131-151.
- RODRÍGUEZ, C. (2002): *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, A. (2002): «El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual». En *Educar*, 29, pp. 91-102.
- SIMÓN, M.<sup>a</sup> E. (2003): *Convivencia y relaciones desiguales*. Currículum y género.

## Páginas web

[www.undp.org](http://www.undp.org)  
[www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres05.html](http://www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres05.html)  
[www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres07.html](http://www.pnud.org.ve/cumbres/cumbres07.html)

[www.ahoraus.com/FyV121503EducacionNinasDesarrollo.htm](http://www.ahoraus.com/FyV121503EducacionNinasDesarrollo.htm)  
[www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoce.htm»](http://www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoce.htm)  
[www.efdeportes.com/efd47/subjet1.htm](http://www.efdeportes.com/efd47/subjet1.htm)