

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

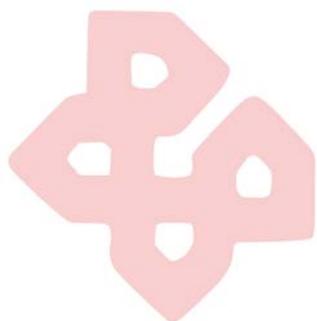
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 26/03/13

IMPACTO DE LAS BRECHAS DE GÉNERO Y GENERACIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ACTITUDES EN PADRES Y MADRES FRENTE A LAS INNOVACIONES COEDUCATIVAS

Gender and generation gap impact in the construction of attitudes facing coeducational innovations



Ramón Pacheco González Piñal*, María del Rosario Rodríguez Díaz** y Rafael García Pérez**

* École Normale Supérieure (Francia)

**Universidad de Sevilla

E-mail: ramongp@us.es, mrrodri@us.es, rafaelgarcia@us.es

Resumen:

El presente artículo tiene por finalidad reconocer indicadores de la predisposición actitudinal con la que familiares y alumnado cooperan, mantienen, o se oponen a la construcción de una nueva cultura de género en el ámbito escolar, como garante de una igualdad educativa real para hijos e hijas. Por tanto, analizamos actitudes de género en el seno de la familia a nivel intra e intergrupales (padres/madres e hijos/hijas) en su vínculo con la escuela coeducativa, considerando tanto la brecha de género como la intergeneracional, todo ello vinculado a la doble presencia y rol de estos agentes en las dos instituciones implicadas por antonomasia en la educación: familia y escuela. Con un diseño de tipo survey, aplicando escalas likert a una muestra de 1350 personas (627 padres y madres; 723 hijos e hijas), se describen posiciones (BLOQUEADORAS / ADAPTATIVAS / COEDUCATIVAS) y se comparan grados de actitud ante la construcción de género, confrontando grupos madres/hijas, padres/hijos, madres/hijos, padres/hijas..., en base a una lógica comparativo-causal *ex post facto* que considera tanto el contraste de género como el contraste inter-generacional para dimensionar ambas "brechas". Los resultados maximizan la importancia de la brecha de género en la familia; especialmente, destacan las bajas actitudes de los varones (padres e hijos) en el plano relacional, en el cual los hijos varones llegan a ostentar posicionamientos bloqueadores.

Palabras clave: familia, brecha de género, brecha generacional, actitudes, coeducación.

Abstract:

This paper deals with recognition of indicators towards attitudinal predisposition among students and peers when cooperating, keeping or rejecting the construction of a new gender culture at school; what we consider a guarantee for the educational equality of sons and daughters. Therefore, we analyze gender attitudes within the family through intra and inter gendered level (fathers/mothers and sons/daughters) settled in their link with the coeducational school, considering both gender and generation gap; all mentioned above linked to the double presence and role of these agents within the two historically implicated institutions in Education: family and school. It has been use a survey design which has been applied through some Likert scales, considering a sample of 1350 individuals (627 parents, 723 children), it has been described some positions (blocking / adaptive / coeducational) and it has been compared some attitudinal levels towards gender construction, confronting groups of mothers / daughters, fathers / sons, mothers / sons, fathers / daughters ..., based on a causal comparative and ex post facto logical that considers both gender and generation contrast in order to size both gender and generation gap. Main findings maximize the importance of the gender gap within family; especially the low standing attitudes of men (fathers and sons) within the relational level, in which men use to show blocker positions.

Key words: family, gender gap, generation gap, attitudes, coeducation.

Educación, gobernar y curar constituyen en una sentencia freudiana tres tareas o profesiones imposibles. Freud expresaba su pensamiento en estos términos: "... y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones imposibles en que se puede dar anticipadamente por cierto la insuficiencia de resultados. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar"¹. No obstante, la imposibilidad no desemboca en la impotencia, en desilusión, en un "dejemos de lado"... Es más, cuanto más imposibles son las quimeras, más reales se devienen.

1. Introducción

La actuación pedagógica de la sociedad en los seres humanos está en que los mismos no se convierten en "modelos" para los más jóvenes accidentalmente, impensadamente, sino todo lo contrario, de modo deliberado y conspicuo. La influencia educativa del grupo familiar sobre el individuo conforma lo que los estudiosos denominan "socialización primaria", es decir, el proceso por el cual nos convertimos en miembros más o menos estándares² de la sociedad en la que vivimos. Este aprendizaje social nos pone en contacto con la génesis y adquisición de modelos normativos, valorativos y comportamentales convergentes en la

¹ El término de "imposible" podría entenderse en tres acepciones: como resultados "insatisfactorios", es decir entendidos como imperfección dominante. Con un sentido de "irrealizable" porque no se termina, no es finita. Y porque alude al Concepto de "real", como lo que no podemos reducir, asir o domesticar. Sigmund Freud: "Prefacio" al libro de August Aichhorn, Juventud Abandonada, en Obras Completas (24 vols.), Buenos Aires: Amorrortu, 1978-1985. Tomo XIX, p. 296.

² La importancia del proceso de socialización da cuenta de las numerosas definiciones que se han producido desde distintas disciplinas de dicho proceso de aprendizaje. Independientemente del contenido del proceso de socialización, ya se trate de la interiorización de la cultura en la que se nace (escuela de Parsons), ya de la capacidad de comunicar con los demás (interaccionismo simbólico) ya de las teorías del conformismo social (escuela Durkheimiana), sigue en pie, sobre todo en la sociología actual, el problema relativo al modo en que se aprenden los valores, las normas y los comportamientos.

cultura y la personalidad. En efecto, en un proceso socio-temporal el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad que le detraerá el descubrimiento de la realidad cultural (y su relación dialéctica con ella), además de la construcción de su identidad personal. En este sentido la interiorización de la cultura en el neonato va a producirse de modo “particular”, dado que el primer contacto con la cultura de la sociedad se realiza a través de un proceso mediatizado por “otros significantes” concretos (grupo familiar), quienes le otorgarán ese carácter particular de filtrado cultural. Por otro lado, el yo individual será el resultado de imágenes que recibe en sus interacciones cotidianas como portador de un “rol set”. “Los otros” actuarán como portadores de un “looking glass-self” (según la acertada denominación de Cooley), en quienes vemos plasmada nuestra imagen en las respuestas que dan a nuestras interacciones. Todo este vasto conjunto de aprendizaje permitirá que el proceso de socialización anticipe el comportamiento adulto preparando al individuo, entre otros, para el desempeño de roles interpretados en su trascurso vital³.

Ahora bien, cabe tener presente que en toda sociedad, su cultura está construida sobre estratificaciones sociales o sexuales rotuladas por las diferencias económicas, de estatus y de género. En efecto, las comunidades socioculturales se conforman sobre estructuras sociales⁴ en las que el género, los recursos o el origen son variables de diferenciación y desigualdad (Connell, 1987; Butler, 1990; Benhabib, 2006). Todo ello provoca un entramado material y simbólico que crea y reproduce una estructura masculina en todos los ámbitos sociales, a la que Pierre Bourdieu califica certeramente como “dominación masculina”. El género es a su vez causa y efecto de una estructura de poder que segmenta a la sociedad de manera asimétrica entre dominados y subordinados, o lo que es lo mismo, entre quienes gozan de excedente y quienes sufren déficit; personas con sobrecarga de derechos y personas que carecen de los mismos. En la dinámica de la dimensión subjetiva de estas relaciones de dominio, el concepto de habitus (Bourdieu, 1998) explica, por un lado, los insondables registros de la psique (desconocidos de manera consciente) que tratados y custodiados, revalidan los decretos asumidos por la socialización; y por otro; los preceptos culturales son remitidos al ámbito somático adoptando forma de gestos, usos corporales y espaciales. De esta manera, la naturalidad y espontaneidad que los individuos tenemos acerca de los valores, creencias, hábitos y normas inscritas en la socialización de género son cómplices de la reproducción en cuanto único universo cultural legítimo. Consecuentemente, dicha dinámica funciona como círculo relativamente cerrado, no fácilmente permeable a permutas y alteraciones, dado que las disposiciones culturales han fraguado a través de la interiorización y el lenguaje corporal en la personalidad individual.

La categoría de género se convierte así en un preciado útil para comprender las diferentes dimensiones y procesos que participan en el devenir humano. Desde la orientación sostenida en el trabajo que aquí presentamos, no sólo se define como categoría que aglutina

³ Entendemos que se ha de tener presente que la interacción social de los roles coadyuva no sólo a definir la situación social, si no, a su vez, la posibilidad de definir los roles que entran en escena. Por tanto, el rol social no es exclusivo del sujeto que lo ejecuta, ni del contexto concreto, sino que precisa también de la situación que entre todos los elementos propician, razón por la que se afirma la interdependencia de los roles.

⁴ Teóricos de la talla como Bourdieu, Berger y Luckmann, Giddens han insertado las relaciones de género en la dinámica social al enfatizar las relaciones de género en la teoría de la estructura como eje axial que explica la práctica social. En efecto, la teoría de la estructura sostiene que los sujetos cuando producen y reproducen sus vidas lo hacen a través de sus acciones cotidianas, a través de las interacciones que incluyen la comunicación de un sentido por lo que suponen un entendimiento mutuo en un contexto concreto.

un conjunto de atributos, roles, intereses, actitudes,... asignados en forma de estereotipos a uno u otro sexo, sino a un esquema que coadyuva a la categorización social de los sujetos (Sherif, 1982), a un “verbo” que construye y estructura las relaciones interpersonales al desempeñar un papel crucial en la interacción social (West y Zimmerman, 1987).

Partimos de un modelo explicativo en torno a la construcción del género denominado “Doing Gender” (haciendo/practicando género). West y Zimmerman incorporaron una categoría específica, denominada “sex-category”, que daría explicación a las fluctuaciones producidas entre “sexo” y género” en la construcción de significados en los niveles psicológico, cultural y social (Pacheco y García-Pérez, 2011). Es decir, estamos ante la creación simbólica del sexo, ante la interpretación cultural de la morfología dual sexual⁵. Desde esta consideración los roles no son sin más la adopción de roles sexuales, sino roles de género que vertebran las prácticas sociales respondiendo a ideologías y patrones culturales anteriores al sujeto y por tanto, impuestos y reproducidos por las diferentes estructuras que componen la sociedad.

2. Aprendizaje de género: familia y escuela.

Pese a la gran diversidad de formas culturales que revisten las sociedades, existe un elemento vertebral a las mismas: la división sexual del trabajo, a partir de la cual, entre otros fenómenos, se produce una clasificación de roles y creencias que marcan jerarquías de poder, desde las que hombres y mujeres son asignados a espacios diferenciados (público/político vs. privado/doméstico), tareas distintas, y a esferas sociales desiguales (económicas, políticas, culturales,...) que afectan a la transversalidad de la realidad social. Se trata de un desequilibrio vinculado a la existencia de una macroestructura que actúa de forma hegemónica y distribuye recursos asimétricos entre hombres y mujeres. Estas formas sociales de definir lo masculino y femenino se concretan en roles sociales diferenciados⁶ que precisan de una ontología específica para cada sexo y de unas invisibles y sutiles relaciones de poder. Los roles asignados a cada sexo, y los estereotipos predominantes en la sociedad, constituyen prácticas sociales generalizadas que responden a ideologías o patrones conductuales anteriores al sujeto, impuestos y reproducidos por las diferentes estructuras que componen la sociedad (Connell, 2003). Ejercen gran influencia en los procesos de socialización, garantizando una permanencia temporal, a la par que acotan y sitúan a hombres y mujeres⁷ en espacios específicos, entre otros, como lo público⁸ y lo privado, la razón y el sentimiento.

⁵ Estamos ante un nivel sociológico centrado en estudiar los “contenidos específicos” que configuran los modelos de masculinidad y feminidad presentes en la sociedad. En este nivel son objeto de estudio los atributos, roles y estereotipos prescritos cultural e históricamente a uno y otro sexo.

⁶ Según West y Zimmerman, el género no es ni un conjunto de características, ni una variable o un rol, sino el producto de cierto tipo de prácticas sociales que se constituyen a través de la interacción. West, C. & Zimmerman, D. H. “Haciendo género” en Navarro, M. & Stimpson, C. (comp.) Sexualidad, género y roles sexuales, Buenos Aires, FCE, 1999

⁷ “Si en el inconsciente no hay hombres y mujeres, habrá que buscar en el imaginario social”, en Jesús Ibáñez, Por una sociología de la vida cotidiana, México/España: Siglo XXI Editores 1994, p. 64

⁸ Es cierto que en las últimas décadas se ha producido una modificación importante de las relaciones de género en el ámbito público: acceso generalizado de las mujeres a la educación, a pesar de que su presencia en el mercado de trabajo, como trabajo remunerado y en la esfera política haya sido menor

La familia se encuentra inmersa en un profundo proceso de transformación, relacionado, por una parte, con los nuevos roles sociales y laborales de los padres y madres, y, por otra, con un contexto de cambio social e innovadores estilos de vida, provocando así modernos modelos de relaciones familiares: el varón ha dejado de ser el único miembro que aporta ingresos a la unidad familiar, y cada vez hay más familias en las que tanto el hombre como la mujer tienen un trabajo remunerado. De forma muy precisa esta nueva realidad queda condensada en la siguiente expresión: “*Los modelos heredados del pasado han perdido su capacidad moldeadora de los proyectos vitales de las sucesivas generaciones de jóvenes*” (Meil, 2006, p.7). En efecto, la familia en la sociedad española ha sufrido importantes modificaciones en las últimas décadas (Bolívar, 2006; Flaquer, 2000; Meil, 2006; Pérez- Díaz, Beltrán y García-Ferrando, 2001; Pérez-Díaz, Chulia y Valiente, 2000; entre otros), traducidas en su sistema de valores, ideas y normas de la vida cotidiana: disminución de matrimonios, incremento de familias monoparentales y recompuestas, reconocimiento de familias monoparentales (González y López, 2010), cambios jurídicos con respecto a la familia, incorporación de la mujer al trabajo con la consiguiente igualdad de estatus entre hombre y mujer, “*profundo cambio en los roles de género en el reparto del trabajo doméstico y extradoméstico*” (Meil, 2006, p.16), etc. La vida familiar, entendida como realidad compleja, es entre otros, “una encrucijada en que confluyen género y generación” (Flaquer, 1998, p. 37).

Ahora bien, pese a estos aires renovados cabe tener presente que las costumbres, usos, formas de pensar, tradiciones,... que permanecen en la sociedad van variando, pero ninguna de éstas surge espontáneamente, ni concluye drásticamente:

“Las mutaciones sociales no tienen nunca un carácter de una construcción radicalmente nueva, ni siquiera en los llamados periodos revolucionarios, sino que reúne lo viejo y lo nuevo en el proceso de transformación”⁹.

En efecto, las relaciones de género en la esfera privada, al estar inscritas en ámbitos íntimos, particulares y reservados, hacen que los cambios estructurales no se trasladen tan automáticamente a la vida íntima¹⁰ de las personas como pudiéramos imaginarnos. Investigaciones sobre el grupo familiar (Palh, 1995; Alberdi, 1999; Meil, 2006) analizan este grupo primario no sólo como lugar de intercambio sexual y afectivo, ni como agente de socialización exclusivo, sino además, como unidad de reproducción y distribución de recursos donde tienen cabida y están presentes las relaciones de poder¹¹. No obstante, cabe tener

(Marina Subirats y Cristina Brullet, 1988; Judith Astelarra, 1990; M^a Ángeles Durán, 1986). Pese a ello, el conjunto de la sociedad ha asumido la participación femenina en el mercado laboral, lo que ha convertido a las parejas de doble ingreso en la forma de convivencia mejor valorada (Dema, 2005; MacInnes, 2005); mientras que sigue vigente el modelo de cabeza de familia masculino, de modo que, a pesar de la creciente visibilidad de las mujeres en el mercado de trabajo, socialmente se les sigue atribuyendo el papel principal de esposa, madre e hija (Moreno, 2007).

⁹ Karl Mannheim, *El hombre y la sociedad en época de crisis*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, 1936, p. 19.

¹⁰ Para Giddens “De todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada (en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia)”. Anthony Giddens: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Taurus 2005, p.65.

¹¹ Corrientes como las teorías de individualización y de la modernización reflexiva (Giddens y Scott, 1997; Beck y Beck-Gersgeim, 2002) y las feministas (Andrée Michael [1972] 1991) han puesto de manifiesto aspectos ignorados en el estudio de la familia, tales como las desigualdades en el interior de la misma.

presente que es en su seno donde estos roles conyugales definidos por el género, están seriamente erosionados en su legitimidad, de tal manera que los derechos y deberes de cada miembro de la pareja ha pasado a ser objeto de negociación en el denominado “pacto conyugal” (Roussel, 1989). Pese a ello, la reproducción cotidiana y generacional de estereotipos tiene su principal escenario en el contexto familiar en donde padres y madres creen tratar a sus hijos e hijas exactamente igual, reaccionando de modo diferencial ante los mismos frente situaciones diversas de la vida cotidiana (Giddens, 1991). Es más, desde el momento en que la pareja conoce el sexo biológico del bebé, genera un conjunto de “expectativas diferenciales” sobre su comportamiento, desarrollo, capacidades, etc. Cada hombre, cada mujer, desde el contacto con el grupo humano, es un ser sexuado; cualidad que teñirá su vida y su participación en las diferentes esferas sociales.

Precisamente el seno familiar refuerza estas actitudes con los denominados estereotipos¹² de género. En efecto, los mismos reflejan las creencias sobre las actividades, roles, rasgos característicos o atributos desiguales de hombres y mujeres. Se dan como rutinas de la vida cotidiana y de la reproducción social de prácticas institucionalmente difundidas. Son incorporadas a los marcos de referencia, dando sentido a la acción de los sujetos al operar a través de creencias básicas y compartidas por el grupo. Por ejemplo, la consideración de que la mujer tiene las cualidades adecuadas para cuidar a los demás, justifica el encadenamiento a ese rol: madre, frágil, tierna, dependiente,... Frente al opuesto del varón: padre, triunfador, activo, emprendedor,... O, aplicado al ámbito de las hijas e hijos, las niñas juegan a las muñecas, y los niños, en caso de hacerlo, serían tachados de “raros”¹³. Hijos e hijas, padres y madres reconstruyen relaciones desiguales de género sin percatarse de la construcción inconsciente (o consciente) del universo androcéntrico (Bourdieu, 1998), cuya reproducción es asimilada y reproducida por dominados y subordinadas.

Al ingresar en la escuela, niños y niñas han interiorizado ya la mayoría de las pautas de conducta discriminatorias. Ya perciben su identidad sexual y cuáles son los roles de género que como tales les corresponden, si bien es cierto que ignoran el alcance y proyección que tendrán en su discurrir vital. No obstante, ha de tenerse en cuenta que en el proceso educativo también está presente la escuela en cumplimiento de su función socializadora. La misma se convierte en un escenario social excelente en el que niños y niñas construyen su identidad, ahora, a través de la interacción con sus pares y personas adultas, ajenas al entorno familiar. La escuela representa el lugar donde se lleva a cabo la educación formal que supone, entre otros, la adquisición y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Su papel es trascendental en relación con la formación intelectual y social, así como con la transmisión de los contenidos. La escuela es una institución que fomenta, refuerza y mantiene valores, normas, legitimaciones, estereotipos, etc., con la misma fuerza con la que es capaz de detonarlos.

¹² El concepto de estereotipo tal y como se conoce en la actualidad es introducido por Walter Lippman al objeto de definir la unidad de análisis de la opinión pública. “Son retratos de la mente”, o lo que es lo mismo, imágenes mentales simplificadas de cómo son vistos los grupos y qué hacen. Lippmann, W. (1922): *Public Opinion*. New York : Harcourt, Brace and Company. Edición española, *La opinión pública*, Madrid, Cuadernos de Langre, 2003.

¹³ Desde esta consideración, se estima por un lado; una expectativa determinada de comportamiento en base al sexo, así como una estimación adecuada o inadecuada sostenida en quién la realice. En este sentido y pese a que pudiera resultar insólito, los niños y niñas adquieren los estereotipos de género en el intervalo de los dos años y medio a tres. Diversos estudios ponen de manifiesto que ya a estas edades los estereotipos se acercan bastante a los que mantienen los adultos.

El género, como fenómeno socialmente construido está sujeto a múltiples influencias ejercidas desde diferentes marcos institucionales, entre ellos los centros educativos. Mary Crawford (1997; 2006) entiende que el género es un sistema y no un atributo personal, construido de manera continua tanto en los procesos de interacción cara a cara, como en cualquier contexto social. Desde esta consideración, el sistema social del género funciona en tres planos o niveles; a saber: sociocultural, relacional e individual. Los tres planos están interrelacionados y en cada uno de ellos actúan agentes mediadores, proporcionando herramientas y recursos culturales propios para la identidad de género (Crawford, 2006). Consecuentemente esta teoría proporciona un modelo explicativo para analizar e investigar cómo se construye el género en el ámbito escolar. De manera concreta, el plano sociocultural, como objeto de estudio, nos permite vislumbrar aspectos tales como, la distribución y uso de espacios en el centro educativo, el organigrama académico -traducido en un reparto de cargos académicos-, los materiales, el currículum, etc.

Situándonos en el plano relacional se producen las interacciones entre el profesorado, entre éste y el alumnado, entre el propio alumnado, entre el profesorado y la familia, etc. A nivel individual nos situaría en aspectos como, el rendimiento académico, la elección de salidas académicas, las aspiraciones,... Es decir, en la complejidad del contexto escolar, entendido como instancia socializadora, se configuran una cultura, unas interacciones implicadas en la maraña de los diferentes niveles, que afectan de forma directa en el proceso de construcción de la identidad de género. Pero como es posible deducir, no lo hace de manera abierta o clara, sino de manera soterrada, o con la seguridad arrogante de aquello que es tan explícito, no necesita si quiera ser mencionado. Gestos, actitudes, lenguaje conforman mensajes subliminales eficaces (currículo oculto) que no son razonados, ni justificados.

No obstante, la escuela puede jugar un papel crucial en la transformación de los modelos de comportamiento, cambios actitudinales y maneras de concebir la realidad, fomentando modos más integrados de educar sin desigualdades de trato a ningún género. En efecto, en lugar de enseñar lo que se da por hecho, puede introducir nuevos puntos de vista, puede enseñar a descubrir, a cuestionar, a indagar nuevas vías que reinterpreten la realidad circundante. Para ello deberá tomar conciencia sobre su cultura asimétrica, al objeto de favorecer comportamientos y prácticas discursivas abiertas que permitan la construcción de identidades flexibles y porosas. La escuela, en tanto que formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables.

En esta línea ha de considerarse que la coeducación¹⁴ es un instrumento que permite educar sin discriminar en función del sexo, propiciando un ambiente que entienda y permita la existencia de diferentes formas de construirse como hombres y mujeres. Es, en definitiva, el compromiso, el pacto de responsabilidad que una institución asume con un modelo educativo que orienta el desarrollo de capacidades y cualidades del alumnado, sin la desviación tendenciosa del género. En este sentido las intervenciones y acciones del centro educativo se sopesarán en aras al cumplimiento de su logro: eliminación de barreras que

¹⁴ Ministerio de Asuntos Sociales: ¿Qué es coeducar?, Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid 1991. Numerosas son las voces que respaldan el modelo coeducativo como mecanismo para alcanzar la verdadera igualdad y equidad entre los sexos en la educación (Acker, 1995; Urruzola, 1995; Santos Guerra 2000; Simón, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Abad, 2002; Barragán, 2002; Blanco, 2007; Subirats, 1994; Subirats y Tomé, 2007).

impidan o restrinjan la igualdad de oportunidades de cada persona. La escuela ha de ser compensadora de desigualdades; compensadora y transformadora de una realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social que mantiene el papel subsidiario para las mujeres y que imposibilita el desarrollo de las capacidades de mujeres y hombres (García y Manzano, 2009).

Por último, en referencia a la investigación que da cuerpo al presente artículo, se ha de considerar la inclusión de los enfoques intergeneracionales e intrageneracionales en la familia. Esta orientación, siguiendo a Acock (1984) y Acock, Barker y Bengston (1982), nos permite distinguir parcialmente el modo en que se comparten significados en las relaciones padre-madre/hijo-hija. La familia, desde esta consideración es entendida como un microcosmos en el que tiene lugar un tipo de socialización donde, por un lado, los miembros se ven afectados por continuas negociaciones referentes a la conformidad y, por otro, están influidos por el cambio generacional (*generation gap*). A su vez, el enfoque intrageneracional abre un espacio concreto en el que es posible vislumbrar unas relaciones específicas entre miembros de una generación en el grupo familiar, es decir, estamos ante desigualdades y/o repartos de privilegios definidos por la existencia y sostén de ideologías de género como substrato cultural de la familia que se traducirán, de manera igualitaria o discriminatoria, en función del sexo de sus miembros. Esta diferencia determinará lo que se ha venido conociendo con la denominación de “brecha de género” (*gender gap*¹⁵).

3. Método

El problema se define como la valoración de la calidad de un procedimiento para la medida de actitudes de padres y madres, así como la contrastación de los datos en una muestra representativa de estos. Dicho problema no debe entenderse de forma aislada, sino como parte de un proceso más amplio de estudio orientado a provocar un cambio de género en la cultura escolar. El objetivo de este estudio se define como el reconocimiento de actitudes y roles de género en padres y madres responsables del alumnado ante las intervenciones enfocadas a hacer de las escuelas espacios más igualitarios. En concreto se pretende describir los posicionamientos y actitudes de padres y madres ante estos procesos. Igualmente se plantea el establecimiento de diferencias en cuanto a niveles de actitud en relación al género y otros rasgos socioculturalmente distintivos. La muestra de 1350 personas (627 padres y madres; 723 hijos e hijas).

La aproximación metodológica es cuantitativa, de tipo survey. Se aplican 2 escalas Likert¹⁶; dirigidas de un lado a los familiares responsables (madres y padres del alumnado), y de otro, a los hijos e hijas de estas familias. Estas escalas, con 30 ítems, contemplan tres dimensiones: 1) sociocultural (10 ítems); 2) relacional (10 ítems); y, 3) individual (10 ítems). Cada dimensión aporta un indicador actitudinal comparable e independiente. Estos conforman el constructo global “actitud hacia la coeducación” para cada agente encuestado.

¹⁵ La llamada brecha de género es la diferencia entre las tasas masculinas y femeninas en una categoría de una variable. Las puntuaciones nos indican el “tamaño” de esta diferencia (desigualdad): cuando menor sea la brecha de género, más cerca se está de posiciones de igualdad. Por tanto, constar en su defecto, una brecha de género en un contexto significa, normalmente, que en éste existe una desigual distribución.

¹⁶ Las escalas Likert correspondientes al alumnado (hijos e hijas) pueden consultarse en (García-Pérez, et al., 2010). Las escalas correspondientes a familiares (padres y madres) constan a modo de anexo.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de género para las escalas likert de actitud.

DIMENSIONES	INDICADORES O CONTENIDOS RECOGIDOS EN LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT
Sociocultural	Legislación sobre igualdad de género (posición). Organización familiar (distribución de tareas y usos de espacios, tiempos y recursos...). Tipos de expectativas sociales (casarse, tener hijos, trabajar, etc.). Juguetes y expectativas de género sobre juegos de chicos y chicas. (10 ítems)
Relacional	Roles y relaciones de género. Lenguaje no sexista y competencias interpersonales. Distribución de responsabilidades, conciliación y paridad de género (tareas domésticas, educación de hijos e hijas, ...). Actividad familiar (organización, actividades, ...). (10 ítems)
Individual	Creencias y valores acerca del género y el feminismo. Inclinationes, elecciones y atribuciones en la actividad y tareas familiares en función del sexo/género. Predisposición a homofobia y/o misoginia. (10 ítems)

Las puntuaciones de ambas escalas (familiares y alumnado) son comparables y con idéntica escala de medida, tanto globalmente (entre 30 y 150 puntos) como en cada dimensión (10-50 puntos), lo cual nos permite contrastar hipótesis “comparativo-causales”, además de describir posiciones (BLOQUEADORAS/ADAPTATIVAS/COEDUCATIVAS) y grados de actitud ante la construcción de género, confrontando grupos madres/hijas, padres/hijos, madres/hijos, padres/hijas..., en base a una lógica comparativo-causal ex post facto que considera tanto el contraste de género como el contraste inter-generacional para dimensionar ambas “brechas” y poder valorar el alcance y la importancia de cada una ante el proceso “school doing gender” (proceso de construcción de género en la escuela para la coeducación y la equidad).

El muestreo (tabla 2) se realiza seleccionando familias de estudiantes de Primaria (5º y 6º grado) y ESO (1º y 2º) mediante un muestreo estratificado proporcional de conglomerados seleccionados al azar en la provincia de Sevilla (en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales). Dado que el acercamiento a las familias era por su relación con las actividades emprendidas en el centro escolar, consideramos criterio suficiente la elección de la muestra en función de la posición geográfica éste último. En cualquier caso, para la propuesta futura de intervenciones en los centros escolares, somos conscientes de las limitaciones de esta aproximación muestral por lo que proponemos una revisión adaptada de la misma. El error en ambas muestras de datos es $\leq 5\%$, para un nivel de confianza del 95,5% con la máxima varianza proporcional ($p = q = 50\%$) para poblaciones infinitas (≥ 100.000).

Tabla 2. Muestra de personas encuestadas participantes del estudio según género.

Muestra encuestada	FAMILIARES (madres y padres/ o ...)			ALUMNADO (hijos e hijas/ o ...)		
	n	46,4 %		n	53,6 %	
		madres	padres		hijas	hijos
n (Total) = 1350	627	52,3%	47,7%	723	46,9%	53,1%

En relación al procedimiento de trabajo de campo, los cuestionarios se cumplimentan en versión “papel y lápiz”, siendo el propio alumnado quien actúa como embajador del proyecto ante su propia familia, realizando las entrevistas, individualmente, tanto al padre como a la madre u otros adultos responsables de la familia; todo ello, con la coordinación y tutela desde el centro escolar a que pertenece el alumnado. Se estudia la validez y fiabilidad de cada una de estas dos escalas, la tabla 3 siguiente expone sus indicadores. Resaltamos la unidimensionalidad y alta consistencia interna (Alfa de Cronbach = .921 y .909) de ambas escalas, de familiares (madres y padres) y de alumnado (hijos e hijas), respectivamente.

Tabla 3. Indicadores de calidad de la medida obtenida con cada procedimiento y sub-escala.

EVALUACIÓN DE LAS ESCALAS: Indicadores de calidad de las escalas de familia del Proyecto TEÓN XXI								
ESCALAS DE LA FAMILIA	Nº de ÍTEMS	Validez de constructo (CATPCA-ordinal): <i>Unidimensionalidad / Óptimal escalation</i>				Fiabilidad <i>Alpha de Cronbach</i>	Puntuaciones (mínimo-máximo) (P. Corte = medianas)	
		Minimum Saturation Dimension 1	Maximum Saturation Dimension 1	Mean Saturation Dimension 1	Standard D. Saturation Dimension 1		Valores de escala (Likert-summa)	Cut-off point
Sociocultural	10	0.448	0.721	0.566	0.088	0.772	(10-50)	38
Relacional	10	0.469	0.732	0.607	0.086	0.815	(10-50)	37
Individual	10	0.376	0.815	0.668	0.133	0.870	(10-50)	38
Familiares	30	0.335	0.728	0.541	0.103	0.921	(30-150)	112
Sociocultural	10	0.438	0.748	0.587	0.087	0.795	(10-50)	37
Relacional	10	0.459	0.725	0.578	0.082	0.784	(10-50)	34
Individual	10	0.489	0.719	0.612	0.063	0.817	(10-50)	35
Alumnado	30	0.350	0.678	0.525	0.082	0.909	(30-150)	106

El uso de estos instrumentos facilita el escalamiento de sujetos en 3 posiciones, en función de sus actitudes hacia la construcción de una cultura de género: 1) Posición bloqueadora y no participantes de la construcción de género; 2) Posición adaptativa, que supone una postura políticamente correcta en el ámbito formal y público, reconociendo, a nivel básico, los indicadores de desigualdad presentes en el discurso social; y por último, 3) Posición coeducativa, sensibilizada o proyectiva, que representa a personas que no sólo reconocen la desigualdad, sino que además muestran actitudes colaborativas en la promoción de los valores de igualdad. Los intervalos de puntuación de las escalas constan en la tabla 4:

Tabla 4. Puntos de corte para diferenciar tipos de posicionamientos ante la coeducación.

Nº de ítems / Dimensión	PUNTOS DE CORTE CATEGÓRICOS (Tipos de Posicionamientos)			
	Valores de Escala	BLOQUEADOR	ADAPTATIVO	COEDUCATIVO
Parcial - 10	(entre 10 y 50 p.)	≤ 29	(30-39)	≥ 40
Global - 30	(entre 30 y 150p.)	≤ 89	(90-119)	≥ 120

El proceso de análisis de datos se desarrolla aplicando el programa estadístico SPSS (versión 18.0) para desarrollar las pruebas descriptivas, correlacionales (validez y fiabilidad) y de contraste de grupos implicadas en el diseño, cuyos resultados se presentan a continuación.

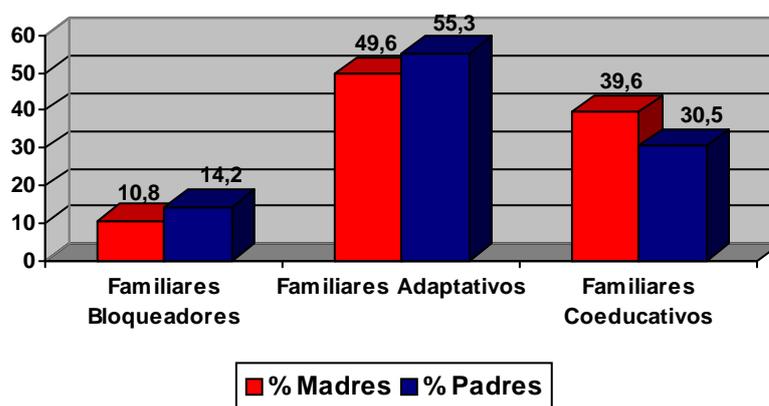
4. Resultados para la organización coeducativa: Actitudes y posicionamientos del alumnado (hijos e hijas) y de sus familiares (padres y madres -tutores/as-)

Los resultados de esta investigación permiten un reconocimiento descriptivo de las actitudes y posiciones de madres y padres ante la construcción de género, así como de las que tienen sus hijos e hijas. En sí, estos resultados ya suponen una aportación para reconocer cual es la situación y el punto de partida ante el desarrollo de procesos socioeducativos para incluir la perspectiva de género en núcleos sociales de la importancia de la familia y la escuela. Conocer estas distribuciones nos advierte sobre las condiciones de aplicación y situación cara al proceso “*doing gender*” que se desea introducir en la cultura escolar, tanto en cada uno de los tres planos sociocultural, relacional e individual como globalmente. Finalmente, la comparativa entre padres/madres e hijos/hijas nos permiten valorar la “*Gender Gap vs. Generation Gap*” en la actual cultura familiar andaluza relacionada con la escuela.

a) Actitudes de los familiares (padres y madres / o de responsables tutoriales)

Los resultados principales muestran las actitudes de padres y madres al inicio de la puesta en funcionamiento de los nuevos procesos de construcción de género en la escuela. Los datos resultantes de un primer análisis determinan que el 12,5% han de considerarse agentes “bloqueadores” (14,2% de los padres y 10,8 % de las madres participantes). Un 52,5 %, por su parte, entraría dentro de los catalogados como personas “adaptativas” (55,3% de padres y 49,6% de madres). Finalmente, el 35% son familiares “coeducativos”, en tanto se muestran sensibilizados y proyectivos ante la coeducación y la igualdad de género (30,5% de padres y 39,6% de madres). La siguiente figura expone los datos:

Figura 1. Posicionamientos de padres y madres ante la escuela coeducativa



La figura siguiente muestra en modo respectivo a las escalas sociocultural, relacional y personal. Ello supone una prueba de la competencia de padres y madres para reconocer estereotipos de género. Bajos porcentajes de aceptación indican la dificultad de reconocer estereotipos (ítem 10, 24,...); según su acuerdo, indecisión o desacuerdo en la respuesta.

Figura 2. % de aceptación de la predisposición coeducativa que indica cada ítem de la escala

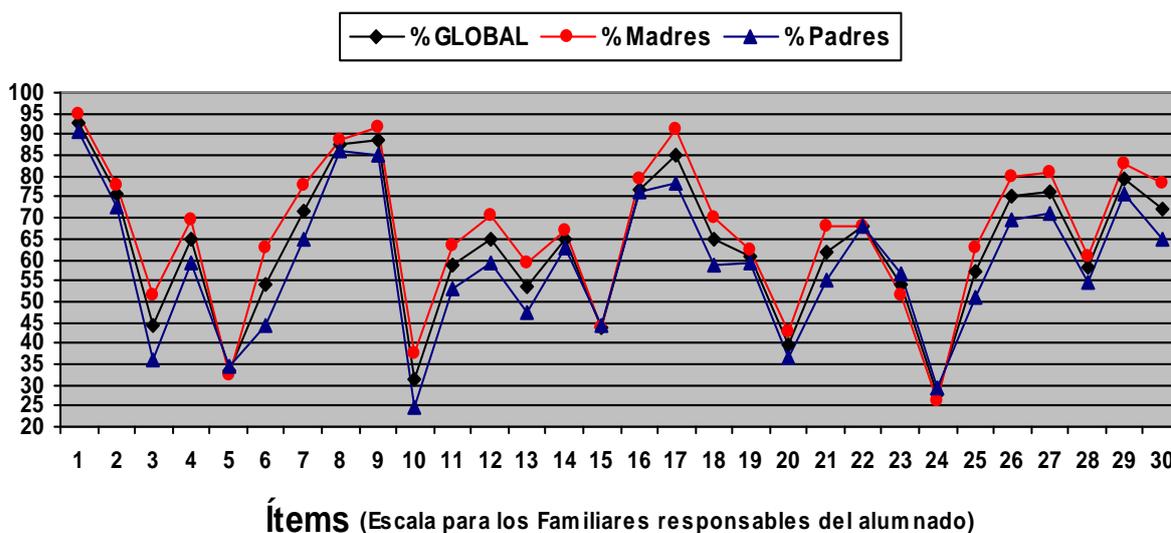
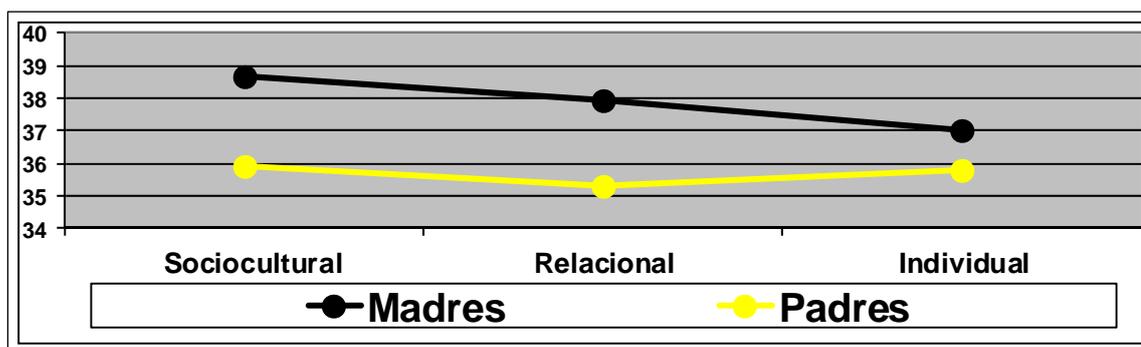


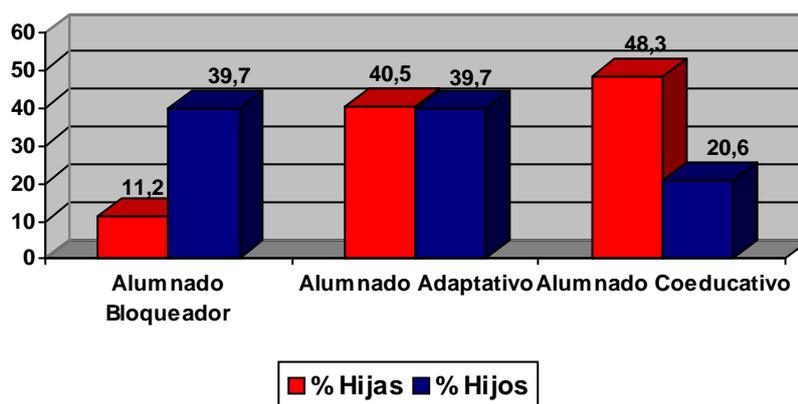
Figura 3. Comparativa de medias de Padres y Madres en cada dimensión de la escala



b) Actitudes del alumnado (hijos e hijas / u otras figuras familiares tutorizadas)

Los resultados de hijos e hijas en el diagnóstico descubren sus actitudes frente a los procesos de construcción de género en la escuela coeducativa. Los datos resultantes de un primer análisis determinan que han de considerarse agentes “bloqueadores” el 39,7% de los hijos, y sólo un 11,2% de las hijas. Un 40,5 % de hijos, por su parte, entrarían dentro de los catalogados como personas “adaptativas” (junto al 39,7% de hijas). Finalmente, el 48,3% de hijas, y sólo un 20,6% de hijos, son sensibles y proyectivas ante las desigualdades de género; esto es, personas “coeducativas”. La siguiente gráfica 4 expone estos resultados:

Figura 4. Posicionamientos de Hijos e Hijas ante la escuela coeducativa



La figura 5 siguiente muestra, en modo respectivo, las escalas sociocultural, relacional y personal, lo que supone una prueba de la competencia de hijos e hijas para reconocer estereotipos de género. Los bajos porcentajes de aceptación indican la dificultad de reconocer estereotipos (véanse como ejemplos los porcentajes de los ítem 12, 20,...); según su acuerdo, indecisión o desacuerdo en la respuesta de cada ítem.

Figura 5. % de aceptación de la predisposición coeducativa que indica cada ítem de escala

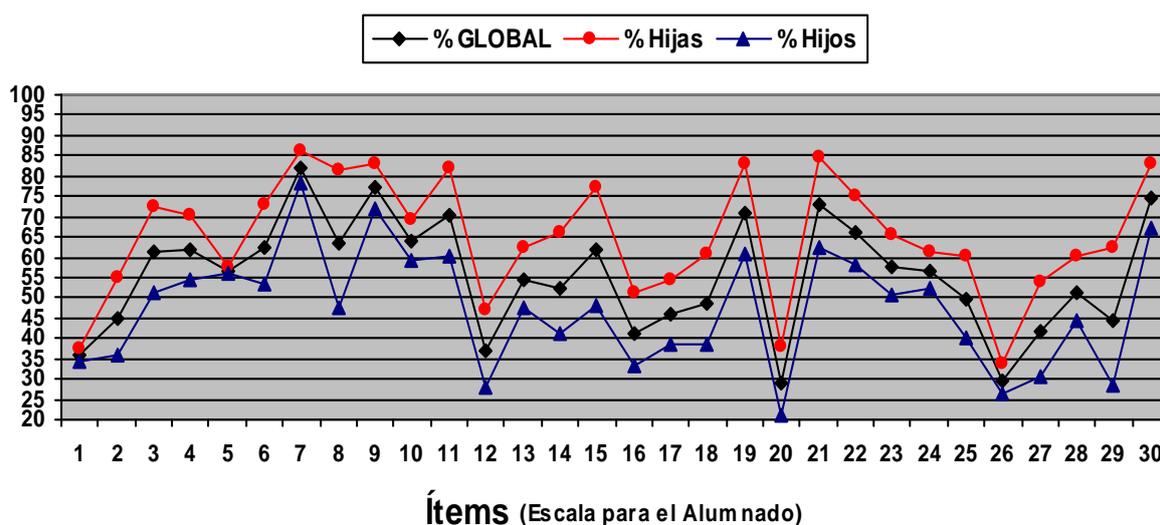
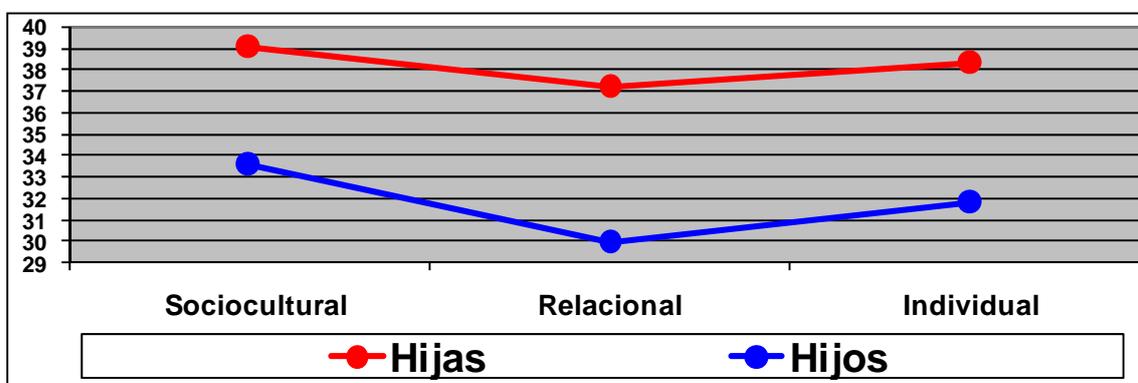


Figura 6. Comparativa de medias de Hijos e Hijas en cada dimensión de la escala



c) “Brecha de Género vs Brecha Generacional” en la familia ante la coeducación

Considerando el gráfico de las medias de cada tipo de miembro familiar (madres, padres, hijas e hijos) en cada una de las dimensiones (sociocultural, relacional e individual) se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) tanto a nivel inter-generacional (familiares y alumnado) como en función del sexo (hombres y mujeres). No obstante, como muestra la distribución de datos en la gráfica 7, la brecha cultural de género es más importante y significativa entre hombres y mujeres que la brecha que se produce en función de la generación de pertenencia (familiares vs alumnado).

Para demostrar este aspecto se recurre al ANOVA para datos de distribución libre, comparando los datos de alumnado (hijos e hijas) y de familiares (padres y madres) en una comparación múltiple de las 4 muestras de datos por cada una de las tres escalas. Como se observa en la tabla 5, las diferencias son estadísticamente significativas en la familia para las tres dimensiones, pero aún no sabemos si son significativos todos los cruces por pares de agentes familiares (prueba post hoc): Padres (PA); Madres (MA); Hijos (HO); y, Hijas (HA).

Tabla 5. ANOVA de Kruskal-Wallis según agente familiar

	Sociocultural	Relacional	Individual
Chi-cuadrado	73,956	148,809	87,429
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,000

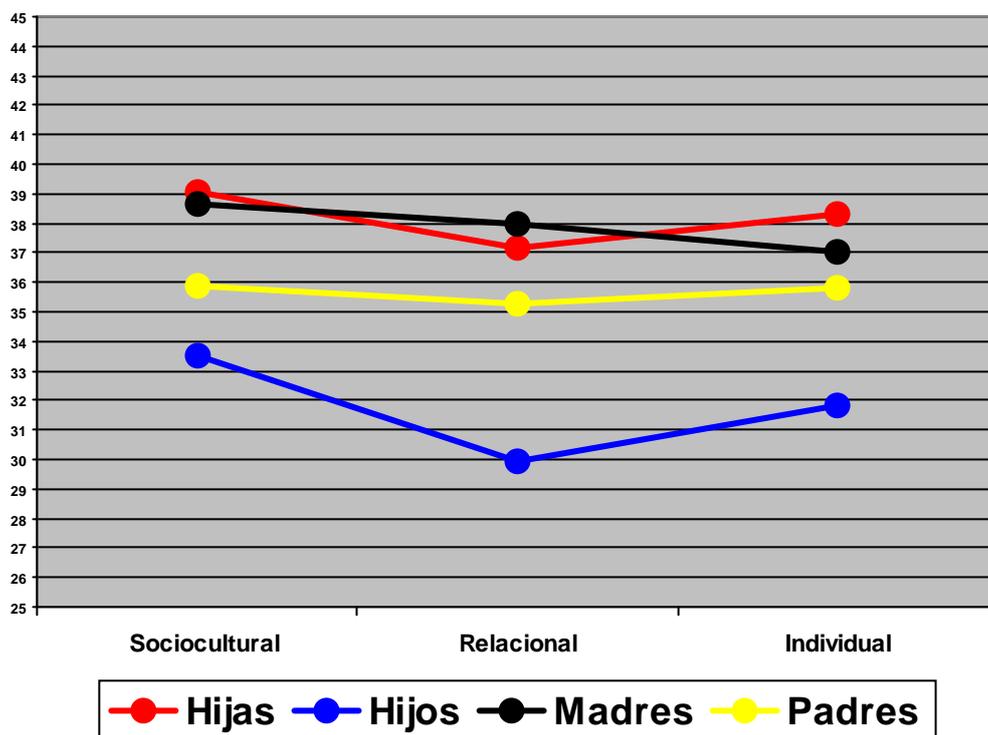
Complementariamente, el resumen expresivo de la prueba de comparaciones múltiples post hoc (Tukey), que consta en la tabla 6, nos muestra con un asterisco (*) las comparaciones por pares cuyas diferencias son estadísticamente significativas (rechazo de H0; $p \leq 0.05$). Además, se resaltan las abreviaturas de los cruces sin diferencias significativas de actitud.

Tabla 6. Resumen de contrastes post hoc por pares entre los agentes familiares

Escalas	SOCIOCULTURAL				RELACIONAL				INDIVIDUAL			
	PA	MA	HO	HA	PA	MA	HO	HA	PA	MA	HO	HA
Agentes Fam.												
Padres (PA)		*	O-PA	*		*	*	*			*	*
Madres (MA)	*		*		*		*		A-MA		*	
Hijos (HO)		*		*	*	*		*	*	*		*
Hijas (HA)	*	A-HA	*		*	A-HA	*		*	A-HA	*	

En este plano interpretativo más global, según las tres grandes dimensiones actitudinales, hay que considerar que en la dimensión sociocultural no existen diferencias estadísticas significativas entre las mujeres (madres/hijas=MA-HA), ni entre los hombres (padres/hijos=HO-PA); pero sí entre varones y mujeres de la familia (PA-MA; PA-HA; HO-MA; HO-HA), lo que es un poderoso indicativo de que la brecha de género es más significativa que la inter-generacional. Por otro lado, como muestra la gráfica 7, se registran muy bajas puntuaciones de los hijos en el plano relacional que los lleva a ser clasificados en este aspecto como bloqueadores; rasgo que sólo les afecta a ellos con tanta intensidad y que marca diferencias significativas con el resto de agentes familiares. En el plano relacional sólo las mujeres (MA-HA) mantienen niveles cercanos al punto de corte de la categoría “coeducativa” (puntuación ≥ 40). Encontramos que, en las dimensiones relacional e individual, sólo el grupo de los hijos muestran diferencias significativas ($p = 0.000$). Estas se sitúan muy a la baja con respecto a la de los demás miembros del seno familiar.

Figura 7. Comparativa de medias de actitud en las 3 sub-escalas para cada agente familiar



Para finalizar la exposición de resultados del estudio, y a modo de preludeo cara a las conclusiones, la figura 7 resume de forma muy expresiva dicha predominancia de la brecha de género sobre la brecha generacional en la familia ante la coeducación y, especialmente, refleja el déficit actitudinal de género del alumnado masculino (hijos) en el plano relacional.

4. Conclusiones y Discusión

La Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres, aprobada el 21 de diciembre de 2006 por las Cortes Generales y las medidas implementadas por la Junta de Andalucía a través del I Plan de Igualdad han supuesto una respuesta política de reconocimiento ante el deber de los poderes públicos de paliar las desigualdades de género y discriminación de la mujer. Conforman un conjunto de intenciones, decisiones y objetivos en torno a la promoción de la mujer y la igualdad de género entre hombres y mujeres frente una demanda histórica que demanda la construcción de una sociedad justa, democrática e igualitaria ante la cultura de género. Si bien se ha avanzado en la forma de entender esta cultura de género, la consecución definitiva dista mucho de ser una realidad al prevalecer aún “un régimen de género” (Connell, 1991) que privilegia lo masculino sobre lo femenino.

Los resultados presentados documentalmente en presente artículo ponen de manifiesto la dinámica actitudinal familiar ante la coeducación, pudiéndose concluir las siguientes ideas:

1. La permanencia en el ambiente familiar del rol tradicional de la mujer, materializado en una importante dedicación al ámbito de lo doméstico; estereotipo persistente y arraigado en lo que respecta a las actitudes de los varones (padres e hijos), así como

también entre las mujeres. Sirvan como ejemplo las puntuaciones relacionadas con los ítems (3, 5, 10 y de nuevo 24; así como las puntuaciones de ítems como el 15) que revelan que el grado de implicación de los padres en determinadas obligaciones, que presumiblemente deberían compartir con las mujeres, no es el deseable.

2. Así mismo, las expectativas de género están directamente implicadas en la socialización de hijos e hijas, como es el caso de la diferenciación sexual de juguetes y juegos infantiles. A pesar de ello, los resultados obtenidos son alentadores. Nuestro estudio ha logrado constatar la existencia de una masa crítica significativa de familiares coeducativos (madres 39'6% y padres 30,5%). Además, en el grupo de alumnado hay un 20'6% de hijos coeducativos y, sobre todo, un 48,3% de hijas coeducativas, lo que demuestra un porcentaje considerable de apoyo en la comunidad de agentes implicados en el proceso "school doing gender", actuación de innovación de la cultura de género de los centros educativos.
3. Analizando globalmente las respuestas de padres y madres por dimensión, se aprecia un mayor grado de "invidencia" ante estereotipos socioculturales e individuales (p.e. ítems 10 y 24); siendo por el contrario, entre los hijos e hijas mucho peores las puntuaciones de la escala relacional (p.e. ítems 12 y 20). De manera más precisa, es en el grupo de hijos donde encontramos las más bajas puntuaciones hacia la construcción de una cultura de género equitativa y concertada. En este sentido cabe considerar que, pese a destacar negativamente en todas las dimensiones, los resultados obtenidos por los hijos varones, (recuérdese situados en los intervalos cronológicos entre 10 y 14 años), contrastan de forma especialmente significativa con los demás agentes de la familia, lo que requiere de una especial y concreta reflexión en las conclusiones de este estudio:
4. Aunque puede percibirse la existencia de alguna pequeña brecha generacional, por otra parte lógica entre generaciones de padres y madres con una media de edad cercana a los 40 años y de hijos e hijas en edades preadolescentes; tales distancias se deben muy claramente a la baja puntuación de los hijos varones, de manera contraria a lo que ocurre con las hijas. Si bien es cierto que, en aquellas investigaciones en las que no se desagreguen los datos de hijos e hijas y padres y madres, podría validarse una hipótesis "de diferencias intergeneracionales", ésta sería falsa a la luz de nuestro estudio dado que al desagregar los datos de familiares y del alumnado por sexos, se muestra inequívocamente que la brecha sobre actitudes de género y la coeducación en la familia se deben a la persistencia de estereotipos de género y a la falta de un ambiente de igualdad entre mujeres y hombres manifestada, de forma especialmente virulenta, en la baja competencia relacional de género y para la coeducación en igualdad de los hijos varones.

Esta investigación muestra la necesidad patente de la coeducación y reeducación del grupo de hijos, lo que debería atenderse con cierta urgencia desde la estrecha cooperación institucional que se demanda desde familia-escuela y viceversa. El desarrollo de nuevas capacidades y la mejora de las competencias relacionales e interculturales, y en un plano microsocial, en las relaciones personales entre identidades de género (para la superación de los micromachismos interaccionales), se manifiesta hoy como una necesidad básica de intervención sociológica y educativa, lo que pensamos puede realizarse especialmente con

este colectivo a través de planes y programas de igualdad, paridad y acción concertada entre hombres y mujeres en los centros educativos¹⁷ con apoyo familiar.

Para finalizar estas conclusiones queremos hacer un especial hincapié en la necesidad de coeducar, transformando las escuelas hacia la paridad real y trabajando especialmente el plano relacional de género, que tantas consecuencias sociales acarrea a futuro en el marco de la violencia de género. Entendemos que tiene sentido finalizar recordando la sentencia, impactante, de una investigadora de la violencia de género en las escuelas: “si no educamos a los niños, tendremos que castigar a los hombres y enterrar a las mujeres” (Moreno Sánchez, 2012). Entendemos que la intervención de género ha de realizarse con chicas y chicos, especialmente en la escuela pero con la participación y coherencia de interna que tal educación adquiere en el marco de la familia coeducativa. En este sentido, aludimos no sólo al trabajo en la educación formal, que incluiría la participación de las AMPAs, sino también a toda una pedagogía social orientada a la familia y a la educación en una sociedad tan compleja como la actual y que permite la confluencia de múltiples influencias educativas en red. El proyecto Teón XXI está creando y difundiendo recursos coeducativos a tal efecto.

La consecución del objetivo de investigación ha contado con una profunda revisión de investigaciones que abordan desde distintas disciplinas el estudio de actitudes en la familia, con especial implicación del género. Esta revisión nos ha permitido conceptualizar las actitudes de género como elemento particular, esto es entender cómo se manifiestan, qué formas adquieren para ser percibidas o en qué grado pueden influir en otras personas; estas implicaciones han servido para cubrir todos los aspectos fundamentales para el diagnóstico y para la valoración de las necesidades de intervención para cada uno de los colectivos que integran el estudio, esto es la situación real en la que nos encontramos.

Referencias bibliográficas

- Abad Abad, M. L. (2002). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Acock, A. C. (1984). Parents and their children: the study of inter-generational influence. *Sociology and Social Research*, 68, 151-171.
- Acock, A. C.; Barker, D. y Bengston, V.L. (1982). Mother`s employment and Parent-youth similarity. *Journal of Marriage and the Family*, 44 (2), 441-455.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid. Taurus.
- Barragán Medero, F. (Coord.) (2002). *Educación en valores y género*. Sevilla: Díada.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.

¹⁷ En dichos contextos educativos andaluces hemos iniciado ya el Proyecto TEON XXI, junto a otras iniciativas algunas de las cuales se muestran en esta misma publicación, a través de las cuales proyectamos desactivar al colectivo de hijos/hijas y madres/padres que tienen posiciones “bloqueadoras” y fomentar su tránsito a la categoría de agentes “adaptativos” mediante las oportunas campañas formativas e informativas (persuasivas). En esta tarea, encontramos que algunas iniciativas en los centros escolares generan desconcierto y resistencias, lo que debe tratarse mediante la perspectiva de género y las estrategias oportunas para “hacer género” (doing gender) en vida diaria de cada centro.

Impacto de las brechas de género y generacional

- Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 64, 24-27
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, París : Edition du Senil.
- Beck, U.; Giddens, A. y Scott, L. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza Editorial.
- Butler, J. (1990): *Gender trouble*. NewYork: Routledge.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, gender & psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Crawford, M. y Chaffini, R. (1997): The meanings of difference: cognition in social and cultural contexte, en P. Caplan; M. Crawford; J.S. Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition* (pp.81-130). Oxford: Oxford University Press
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. PUEG, México: UNAM
- (1991). The State, Gender and Sexual Politics: Theory and Apparaissal, en Davis, K.; Leinjesar, M.; y Oldersma, J. (Eds.): *The Gender of Power*. London: SAG.
 - (1987). *Gender and power*, Stanford: Standford University Press.
- Flaquer, Ll. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación Caixa.
- (1998). *El destino de la familia*, Barcelona: Ariel.
- García Cebrián, L. y Manzano Gómez, A. (2009). Caminando hacia la coeducación. *Participación Educativa*, 11, 98-104.
- García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; Pacheco, R.; Barragán, R. y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Pacheco, R. y García-Pérez, R (2011). *Género, familia y escuela. Actitudes de madres y padres hacia la igualdad y la coeducación*. e-Books: E.A.E. ISBN: 978-3-8465-6538-4.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación Caixa.
- (1999). *La posmodernización de la familia española*, Madrid: Acento.
- Moreno Sánchez, E. (2012). *La urdimbre sexista. La violencia contra las niñas en la escuela primaria*. Málaga: Aljibe.
- Pérez-Díaz, V.; Chulia, E.; Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000. innovación y respuesta de las familias a sus condiciones económicas, políticas y culturales*. Madrid: Argenteria/Visor.
- Roussel, L. (1989). *La famille incertaine*, París: Editions Odile Jacob.
- Santos Guerra, M.A. (coord.)(2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

Impacto de las brechas de género y generacional

- Simón Rodríguez, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, 32-52. Barcelona: Graó
- Sherif, C.W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *RIE*, 6, 49-78.
- Subirats Martori, M. y Tomé González, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro
- Tomé González, A. y Rambla i Marigot, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis/ ICE-UAB.
- Urruzola Zabalza, M.J. (1993). Ser una chica en una escuela de chicos. En J. Ramos García (Coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*, 71- 80. Morón (Sevilla): Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Walby, Silvia (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.
- West, C. y Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1, 125-151.

Anexo 1: Escala likert para familiares (padres y madres / o tutores responsables) del alumnado

ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL)						
		CD	D	¿?	A	CA
1	El cuidado de la casa se hace mejor cuando se comparte entre hombres y mujeres	1	2	3	4	5
2	Los hombres no sirven para las tareas domésticas	5	4	3	2	1
3	Las mujeres son/somos unas "maniáticas" de la limpieza	5	4	3	2	1
4	Las políticas de igualdad perjudican a los hombres	5	4	3	2	1
5	Casarse y tener hijos es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer	5	4	3	2	1
6	Las mujeres que visten de forma provocativa es para llamar la atención de los hombres	5	4	3	2	1
7	Los hombres que expresan sus emociones en público demuestran más debilidad	5	4	3	2	1
8	Es preferible tener un hijo con alguna enfermedad o deficiencia, a que sea homosexual	5	4	3	2	1
9	Las niñas que realizan actividades propias de hombres son unas machorras	5	4	3	2	1
10	Hay juguetes más propios de niñas y juguetes más propios de niños	5	4	3	2	1
ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (DIMENSIÓN RELACIONAL)						
11	Es más fácil la relación con las hijas que con los hijos	5	4	3	2	1
12	Es más fácil ser padre/madre de un hijo que de una hija	5	4	3	2	1
13	No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del colegio de mis hijos/as	5	4	3	2	1
14	Si no puede dejar bien atendida su propia casa, me parece mal que la madre trabaje fuera	5	4	3	2	1
15	En la familia, si hay que ir al colegio de los/as niños/as, la que acude es la madre	5	4	3	2	1
16	En casa, lo normal es que la última palabra sobre cómo se gasta el dinero sea del padre	5	4	3	2	1
17	Me gusta que los varones participen por igual en las tareas domésticas y colaboren en la casa	1	2	3	4	5
18	En los problemas con los/as hijos/as, la madre hace de "poli bueno" y el padre de "poli malo"	5	4	3	2	1
19	Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	5	4	3	2	1
20	La gente que tiene ideas feministas intenta hacernos ver problemas irreales, que no existen	5	4	3	2	1
ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (DIMENSIÓN INDIVIDUAL)						
21	Creo que es obligación de la madre preparar la ropa de los/as hijos/as	5	4	3	2	1
22	Aunque la igualdad entre hombres y mujeres es importante, no estoy preparado/a para ello	5	4	3	2	1
23	La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es lo que toca ahora	5	4	3	2	1
24	Cuando tengo que regalar juguetes es importante para mi saber el sexo	5	4	3	2	1
25	Me molestaría que mi hijo/a fuera homosexual	5	4	3	2	1
26	Me preocuparía que mi hijo/a tuviera amigos/as homosexuales o lesbianas (sólo amistad)	5	4	3	2	1
27	Preferiría que no le diera clases a mi hijo/a profesorado homosexual	5	4	3	2	1
28	Creo que, normalmente, las niñas son más caprichosas y problemáticas que los niños	5	4	3	2	1
29	No es deseable que una niña realice actividades que son más propias de niños (fútbol, ...)	5	4	3	2	1
30	No es deseable que un niño realice actividades que son propias de niñas (jugar con muñecas, ...)	5	4	3	2	1