

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <http://www.researchgate.net/publication/236873561>

La cosmovisión cultural de género el profesorado de Secundaria

ARTICLE in CULTURA Y EDUCACIÓN · JANUARY 2004

Impact Factor: 0.27 · DOI: 10.1174/1135640042802482

CITATIONS

3

DOWNLOADS

28

VIEWS

82

2 AUTHORS:



Pilar Colás Bravo

Universidad de Sevilla

50 PUBLICATIONS 86 CITATIONS

SEE PROFILE



Rocío Jiménez Cortés

Universidad de Sevilla

30 PUBLICATIONS 16 CITATIONS

SEE PROFILE

Para citar:

Pilar Colás-Bravo, y Rocío Jiménez Cortés (2004). La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, ISSN 1135-6405, Vol. 16, Nº 4, 2004, págs. 419-434

La Cosmovisión Cultural de Género del Profesorado de Secundaria

Dra. Pilar Colás¹ y Dña. Rocío Jiménez²

La educación juega un papel primordial en la transmisión de patrones culturales de Género. Los Centros Educativos constituyen espacios formativos claves en los que iniciar transformaciones educativas y sociales deseables en cuestiones de Género. Estas transformaciones solo son posibles si los profesores desarrollan y perfeccionan su sensibilidad hacia cuestiones de género y las incorporan a sus tareas docentes.

Esta investigación se propone descubrir cómo el profesorado percibe la identidad de “género” en los centros educativos de secundaria y cómo la proyecta en sus prácticas docentes. Los resultados obtenidos permiten identificar diferentes visiones de la realidad de género del profesorado en los centros educativos. Esta información resulta de gran valor pedagógico, tanto para la elaboración de modelos formativos sobre género para el profesorado, como para integrar la perspectiva de género en el desarrollo Curricular de la Educación las Enseñanzas Secundarias y Bachillerato en el ámbito español.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los pilares claves 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

¹ Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. E-Mail: pcolas@us.es.

² Licenciada en Pedagogía. Becaria F.P.U. del M.E.C. Universidad de Sevilla. E-Mail: rjimenez@us.es

para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género.

Los Centros Educativos transmiten pautas y patrones culturales establecidos. Constituyen espacios sociales y educativos claves para, en ellos, poder operar transformaciones educativas y sociales deseables. La intervención del profesorado de forma activa y creativa es imprescindible para estos cambios.

Esta investigación se propone descubrir la cosmovisión cultural de género con la que el profesorado observa y analiza sus prácticas docentes en los centros escolares de secundaria, con objeto de orientar futuras pautas pedagógicas para la formación del profesorado sobre cuestiones de género. En esta investigación se identifican los rasgos que configuran la cosmovisión cultural de género del profesorado.

ENFOQUES CULTURALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y EDUCACIÓN.

Desde un punto de vista educativo dos enfoques resumen el grueso de las aportaciones científicas sobre género: A) Estudios y análisis de la realidad educativa en la que se observa la reproducción de estereotipos culturales de género y prácticas educativas patriarcales y b) Desarrollos teóricos para la construcción de una pedagogía crítica orientada a la transformación social de la identidad cultural de género.

Las aportaciones científico-educativas en la primera línea encaminan su esfuerzo a visualizar las diferencias entre los géneros, los patrones sociales de discriminación y la reproducción de estereotipos. Dentro de esta orientación se incluyen a su vez diferentes temáticas de investigación: aprendizajes escolares, rendimiento académico, contenidos disciplinares, currículo explícito y oculto, recursos y materiales curriculares, modelos educativos y profesorado, entre otros.

Las últimas orientaciones científicas beben de las teorías feministas, la pedagogía crítica y la perspectiva sociocultural. Las teorías feministas y la pedagogía

crítica aportan herramientas conceptuales y metodológicas relevantes para la transformación de prácticas escolares discriminatorias en función del sexo. Otras teorías, tales como el enfoque sociocultural, enriquecen lecturas de la realidad educativa desde la perspectiva de género y proponen nuevas metodologías para observar y reorientar las prácticas escolares. En torno a estas perspectivas teóricas se están gestando modelos de investigación educativa sobre género prometedores.

En este nuevo escenario científico se plantea el desarrollo de una Pedagogía de Género que asume como reto la transformación profunda de los modelos y patrones culturales patriarcales al uso en las prácticas pedagógicas. El éxito de los cambios curriculares en los centros educativos 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 y la cultura de los centros sean factores claves en la transformación de las prácticas escolares.

COSMOVISIÓN CULTURAL E IDENTIDAD DE GÉNERO

La *cosmovisión cultural de género* hace referencia a los significados de género compartidos por todos los miembros de una misma sociedad y cultura. Los patrones, roles 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 (Lagarde, 1996: 19). Estas vertientes de la cosmovisión cultural reiteran la relevancia

que otorgamos a este constructo dado el importante papel que juega en la conformación de la identidad de género.

Por su parte, el estudio de la identidad constituye hoy un centro de interés emergente en multitud de campos disciplinares. Específicamente, en el ámbito educativo, proliferan estudios cuyo objetivo prioritario versa sobre la identificación y comprensión de procesos identitarios que se desarrollan en sociedades heterogéneas y plurales. Asimismo, los avances en investigación educativa están siendo encaminados a determinar cómo la educación puede favorecer la construcción de identidades culturales diversas. Dan muestra de ello, trabajos como los de Rebollo (2001) Soriano (2001), Gover (2000), De Pablos (1999) y Lagarde (1998), entre otros.

Algunas aproximaciones teóricas (como los postulados derivados del Enfoque Sociocultural, desarrollado por psicólogos educativos, como Vygotsky, Wertsch, Bajtin, Cole, entre otros, destacan ese lugar preeminente de la cultura en la constitución del ser humano. Estas teorías parten de una concepción del mismo como ser histórico, construido 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 y cómo esta influye en la percepción de la realidad. 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 del género.

De forma concreta, Del Valle (2002: 35) ofrece un acercamiento al modelo cultural de género contemplando diversos niveles estructurales, Macroestructural, Mesoestructural y Microestructural. Es Bronfenbrenner desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano el que plantea estos niveles estructurales a principios de los años

setenta. Estos niveles estructurales sirven como unidades de análisis para estudiar la relación entre dimensiones socioculturales y desarrollo e identidad personal. En nuestro estudio, se retoman estas perspectivas en el estudio del género en los centros educativos, formando parte del diseño de investigación. Así, el *Nivel Macroestructural* (o el contexto social macro), hace referencia al imaginario social sobre género y a la consecuente permanencia de significados y patrones estables a nivel cultural (como los estereotipos de género), que constituyen la base sobre la que los sujetos construyen su identidad. En este nivel se incluye las representaciones de género establecidas a nivel cultural y social. El *nivel Mesoestructural*, hace alusión a contextos culturales próximos (familia, escuela, ámbitos laborales, etc) que se través de sus discursos, pautas de interacción y acciones transmiten y afianzan determinados patrones culturales y de género. El *Nivel Microestructural* denomina los procesos de interacción interpersonal que reflejan y expresan las posiciones y asunciones de los sujetos, a través de sus discursos, del grado de asimilación de las pautas y roles sociales establecidos. Estos diferentes niveles en la estructura social actúan como concreciones de un patrón general de funcionamiento, que desde la perspectiva de género está constituido por los modelos y estereotipos de género.

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.

A partir de lo expuesto, entendemos que la configuración de la identidad de género se ve influenciada por los contextos sociales que la conforman y de los que depende. Y por tanto, los centros escolares son espacios sociales de enorme influencia en la construcción de la cosmovisión e identidad cultural de género. En ellos se proyectan y a la vez se reflejan los patrones culturales de género establecidos socialmente. Las dimensiones “macro”, “meso” y “micro” se observan como herramientas conceptuales útiles para articular el estudio de la identidad cultural de género.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos trata de detectar las percepciones del profesorado sobre los estereotipos de género que se manifiestan en las instituciones educativas. De esta forma, se plantean como objetivos generales y específicos de investigación los siguientes:

- a)* Identificar dimensiones que estructuran y organizan la cosmovisión cultural de género del profesorado en los contextos escolares.
- b)* Explorar las representaciones, conocimientos y creencias (cosmovisión cultural) sobre género en las que el profesorado asienta su propia actividad educativa.
- c)* Descubrir si existen diferencias significativas entre profesores y profesoras en las cosmovisiones culturales de Género en los contextos escolares.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se aborda desde una *metodología cualitativa, de corte narrativo y mediante técnicas proyectivas* que permiten 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 a través de su propia identidad de género. Permiten identificar significados y patrones de género que son privilegiados y elaborados por las personas.

El diseño de investigación incluye la proyección de dos series de Láminas Proyectivas, con tres fotografías por serie, diseñadas “ad hoc”, que reflejan situaciones habituales en los escenarios escolares y que representan diversas estructuras sociales (macro, meso y micro)

La serie A (galería fotográfica A) se circunscribe a **Disciplinas o Contenidos Escolares**. Incluye como nivel Macroestructural la *orientación diferencial de género en disciplinas científico-técnicas*, el nivel Mesoestructural representa *la asignación de tareas diferenciales en el aula en función del género* y el Microestructural se concreta en *la atención diferenciada del profesorado al alumnado en función del género*.



Lámina A.1 (MACRO)



Lámina A.2 (MESO)



Lámina A.3 (MICRO)

Figura 1. Láminas Proyectivas sobre Disciplinas y Contenidos Escolares.

La serie B (galería fotográfica B) se centra en el **Ámbito Recreativo Escolar**. Se representa a través de tres fotografías que recogen, *el juego como símbolo de los arquetipos de género* (macroestructural), *distribución de espacios lúdicos* (mesoestructural) e *interacción en el juego en función del género* (microestructural).



Figura 2. Láminas Proyectivas sobre Ámbitos Recreativos Escolares.

Las *Técnicas Proyectivas*, según Pont (2003), 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. Estos aspectos parecen convertirlas en instrumentos especialmente relevantes para la expresión de patrones, creencias y representaciones vinculados al género.

A través de una entrevista semiestructurada realizada en base a estas láminas proyectivas, los profesores generan discursos propios sobre género en los contextos escolares. El guión de preguntas estimula las percepciones de los sujetos, e invita a la interpretación y reflexión sobre el objeto de estudio. La entrevista, nos proporciona una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular.

PROCEDIMIENTOS DE MUESTREO Y MUESTRAS.

La muestra de este estudio se compone de catorce sujetos, seis profesoras y ocho profesores de Educación Secundaria Obligatoria. Los profesores y profesoras pertenecen a diferentes áreas académicas, poseyendo así, diferentes perfiles profesionales. Se contempla la presencia de mujeres y hombres con el objeto de obtener información sobre las características y significados que unos y otras elaboran, posibilitando así, la identificación de semejanzas y diferencias entre ellos/as. Para esta selección de sujetos se ha seguido un muestreo no probabilístico, que en terminología

cualitativa responde a un “muestreo de casos sensitivos”. Es decir, la muestra la componen solamente sujetos con predisposición a expresar sus percepciones acerca del objeto de estudio.

ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis de datos se realiza mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. El análisis cualitativo tiene como propósito elaborar, contrastar y validar un sistema de categorías para representar la cosmovisión cultural de género. El análisis cuantitativo aporta sistematización, rigurosidad y precisión a la globalidad de los datos registrados. En este caso cumplen funciones complementarias. El análisis cualitativo se focaliza fundamentalmente en el registro de datos y el cuantitativo en la interpretación global de los mismos.

El análisis de datos cualitativo focalizado sobre la “*cosmovisión cultural de género*” visibiliza la importancia y el peso de los contextos sociales en las percepciones de género. Representa la asimilación cultural de género que posee el profesorado, incluyendo creencias, representaciones de género, patrones, roles sociales y significados dominantes, reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel social y cultural, que vinculados al género se manifiestan en los contextos educativos y son expresados por el profesorado durante su interpretación de género.

Las técnicas de análisis utilizadas, así como la secuencia de aplicación se presentan en la Figura 3.

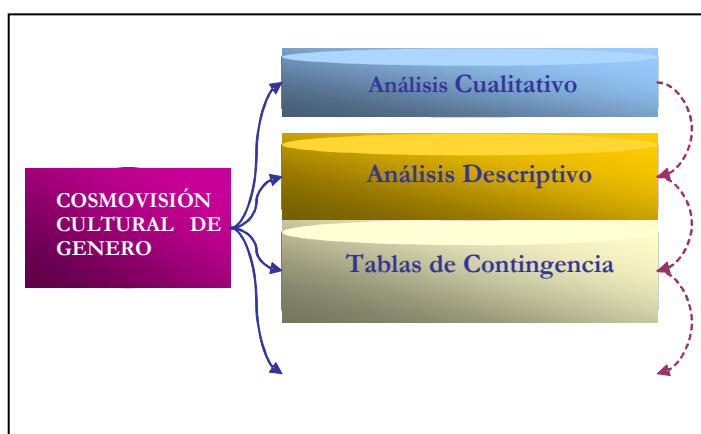


Figura 3. Técnicas de Análisis aplicadas.

RESULTADOS.

Los resultados obtenidos se organizan en torno a los objetivos planteados en el estudio.

DIMENSIONES QUE ESTRUCTURAN LA COSMOVISIÓN CULTURAL DE GÉNERO.

El análisis de los discursos del profesorado de secundaria nos permite descubrir dimensiones que articulan las concepciones y representaciones (cosmovisión) de género del profesorado en los centros de secundaria. El Figura 4 recoge la corporeidad de los discursos sobre género en los contextos escolares a través de las categorías identificadas, planteadas desde una perspectiva cultural.

COSMOVISIÓN CULTURAL DE GÉNERO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA				
DIMENSIONES Y CATEGORÍAS				
CONTEXTOS SOCIALES DE REFERENCIA	RELACIÓN ENTRE CONTEXTOS	POSICIONAMIENTO	INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD DE GÉNERO	ESTRUCTURA DE GÉNERO
Macroestructural Mesoestructural Microestructural	Ascendente Descendente Integrada	Legitimadora De resistencia De proyecto	Externa Interna	Simple Compleja
PENSAMIENTO DE GÉNERO	PERCEPCIÓN DE GÉNERO	CONCIENCIA DE GÉNERO EN LAS ACCIONES EDUCATIVAS	EJES TEMPORALES ESTÁTICOS EN LA PERCEPCIÓN DEL GÉNERO	EJES TEMPORALES DINÁMICOS EN LA PERCEPCIÓN DEL GÉNERO
Estático Dinámico	Apercepción Introducción Sensibilización Asimilación	Regulación consciente Acciones inconscientes	Retrospectiva Presente Prospectiva	Pasado a presente Presente a futuro Espiral temporal

Figura 4. Categorías que configuran la Cosmovisión Cultural de Género.

En los discursos escolares sobre género se observan referencias a distintos contextos sociales: macroestructural, mesoestructural, microestructural o combinaciones

simultáneas entre ellos. El Contexto Macroestructural implica referencias a patrones y roles sociales compartidos culturalmente sobre género, que son trasladados al aula. Nos muestra que los modelos y patrones de género adoptados por la sociedad se trasladan al aula. El Contexto Mesoestructural, se refleja en el funcionamiento y la sociología de los grupos en las aulas y si en ellos se reproducen funciones y roles diferenciales asignados a los sujetos en función de su sexo. Por ejemplo, si en el aula se solicita que los niños ayuden en tareas relacionadas con el género masculino y las niñas en tareas relacionadas con el sexo femenino. El Contexto Microestructural se expresa en la interacción personal, cara a cara entre alumnos y alumnas, profesores y alumnos/as, etc. Recoge distintas formas de comunicación y conductas diferenciadas en función del sexo de los alumnos.

En los discursos sobre género también se establecen *conexiones entre los distintos contextos de referencia*. Se han identificado tres formas: Ascendente, Descendente e Integrada. En el *Modelo Ascendente* la percepción oscila del nivel más concreto al nivel más abstracto. El *Modelo Descendiente* opera desde los niveles estructurales macro hacia el nivel meso o micro estructural. En el Modelo Integrado los tres niveles (Macro, Meso y Micro) operan de forma integrada e inseparable entre si. Es decir, estos tres niveles se fusionan en la percepción del sujeto, imbricándose y complementándose unos a otros.

El análisis cualitativo ha permitido también observar diferentes actitudes de los profesores. Se han identificado tres modelos: *Legitimador, 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 roles 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 Cosmovisión Cultural de Género implica asimismo distintas interpretaciones, y formas de percibir la realidad de género, que hemos identificado como *Externa* e *Interna*. La *Interpretación externa* traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos. La Interpretación denominada *Interna* trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de roles de género, se perciben como miembros activos/participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales.

En el Discurso de Género afloran dos *Estructuras* básicas que hemos denominado Simple y Compleja. En la primera la realidad de Género se observa desde un punto de vista o temática central. La Estructura Compleja articula diversidad de elementos en la valoración de la realidad de género en el centro escolar.

El pensamiento de Género opera bajo determinadas formas de funcionamiento. Identificándose dos modalidades: Estática y Dinámica. En el modelo Estático los temas relacionados con el Género se presentan de forma independiente o yuxtapuestos en el discurso de género. En el modelo Dinámico los temas de género aparecen relacionados y de forma dependiente, estableciendo incluso asociaciones de tipo causal entre los diferentes grupos de significados (temáticas) esgrimidos.

La sensibilidad detectada sobre la problemática de Género se recoge en la categoría “Percepción del Género”. En ella se identifican distintos niveles o grados que denominamos *Apercepción*, *Introducción*, *Sensibilización* y *Asimilación*. El término *Apercepción* es aplicado cuando los sujetos no realizan un cuestionamiento explícito de la realidad de género, ni se plantean el tema como algo problemático. El grado de *Introducción* se aplica cuando los profesores expresan ideas cuestionando la realidad de género. El nivel de *Sensibilización* engloba discursos que plantean numerosos cuestionamientos de la realidad de género y elaboran argumentaciones coherentes que explican la realidad de género. La *Asimilación* implica y conlleva una alta conciencia del género. Los profesores que tienen este nivel no sólo cuestionan la realidad sino que también se animan a cambiarla haciendo una apuesta fuerte por el cambio y realizando acciones consecuentes con ello.

El relato de Género del profesorado se sitúa en unas coordenadas temporales que hemos catalogado como “Ejes Temporales Estáticos de la Percepción” y “Ejes Temporales Dinámicos de la Percepción”. En los primeros la percepción de género del profesor/a se sitúa de forma única en un eje temporal que a su vez puede adoptar tres formas: *retrospectiva*, *presente* y *prospectiva*. El eje temporal retrospectivo se caracteriza porque el discurso se sitúa en el pasado y la percepción de género adquiere un carácter retrospectivo. En la forma *presente* el discurso esgrimido se sitúa en el presente, otorgándole a la percepción de género una dimensión actual y anclada a la realidad presente. En el discurso *prospectivo* la percepción de género se sitúa en el futuro y es básicamente prospectiva.

Los discursos que adoptan ejes temporales dinámicos se caracterizan porque la narración discurre por diversos tiempos. Se identifican tres fórmulas: a) Narración que discurre desde el “pasado al presente”, b) Narración que discurre desde el “presente al

futuro”, c) En “espiral”, cuando la rememoración de eventos se caracteriza por la fluctuación por momentos temporales diferentes.

La última categoría que completa la Cosmovisión Cultural de Género la aporta “La Conciencia de Género en las Acciones Educativas”. Traduce la reflexión y metaconciencia de las actuaciones docentes con relación al Género. En esta categoría se han detectado dos variantes: Regulación Consciente y Acciones Inconsciente. En la primera los profesores mencionan que se dan cuenta de posibles actuaciones educativas discriminatorias y las reconducen conscientemente. La variante de acciones inconsciente indica que los profesores/as llevan a cabo actuaciones educativas sin tener conciencia de su posible discriminación de género.

LA COSMOVISIÓN CULTURAL DE GÉNERO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La codificación y registro de los discursos del profesorado de Secundaria en el sistema de categorías elaborado nos permite conocer la cosmovisión cultural de Género del profesorado de secundaria en los contextos escolares. Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 1.

Como se puede observar existen categorías que tienen un comportamiento muy similar entre profesores y profesoras y otras por el contrario, que tienen un comportamiento diferenciado en razón del sexo de los profesores. Su lectura nos permite una primera aproximación general y global a la configuración cognitiva cultural del Género en el profesorado .

El perfil genérico de la cosmovisión de género , se caracteriza por la supremacía de la referencia a contextos sociales mesoestructurales, relación entre contextos integrada, combinación equilibrada de estructuras de género simple y compleja, eje temporal estático presente y ejes temporales dinámicos en espiral temporal. Si bien estas

categorías actúan de forma similar entre profesores y profesoras, otras aportan diferencias sustantivas entre unos y otras. Obsérvese las dimensiones *Posicionamiento en los Contextos*, *Interpretación de la realidad de Género*, *Pensamiento de Género*, *Percepción de Género* y *Conciencia de Género*.

		Cosmovisión Cultural de Género			
		Profesoras (♀)		Profesores (♂)	
		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Identificación de contextos sociales	Macro	17	7,94	6	2,52
	Meso	135	63,08	161	67,64
	Micro	11	5,14	8	3,36
	Macro y meso	23	10,75	37	15,55
	Macro y Micro	1	0,47	0	0
	Meso y micro	8	3,74	18	7,56
	Macro, meso y micro	19	8,88	8	3,36
	Total Enunciados	214		238	
Relación entre contextos	Fluctuante	50	21,65	63	23,68
	Integrada	181	78,35	203	76,31
	Total Enunciados	231		266	
Posicionamiento en los contextos	Legitimadora	79	42,02	183	75,61
	De resistencia	73	38,82	48	19,83
	De proyecto	36	19,14	11	4,56
	Total Enunciados	188		242	
Interpretación de la realidad de género	Externa	46	37,7	120	86,33
	Interna	76	62,3	19	13,67
	Total Enunciados	122		139	
Estructura de Género	Simple	111	59,04	146	64,31
	Compleja	77	40,96	81	35,68
	Total Enunciados	188		227	
Pensamiento de Género	Estático	67	35,83	121	53,07
	Dinámico	120	64,17	107	46,93
	Total Enunciados	187		228	
Grados de percepción del género	De Apercepción	71	33,18	135	53,78
	De Introducción	49	22,9	87	34,66
	De Sensibilización	58	27,10	28	11,17
	De Asimilación	36	16,82	1	0,4
	Total Enunciados	214		251	
Ejes Temporales estáticos de la percepción de género	Retrospectivo	4	2,61	1	0,53
	Presente	140	91,5	187	96,39
	Prospectivo	9	5,88	6	3,09
	Total Enunciados	153		194	
Ejes Temporales dinámicos de la percepción de género	Pasado a Presente	21	9,09	8	3
	Presente a Futuro	11	4,76	9	3,38
	Presente a Pasado	14	6,06	23	10,18
	Espiral Temporal	185	80,09	226	84,96
	Total Enunciados	231		266	
Conciencia de Género en las acciones educativas	Reconocimiento de Conciencia	18	90	8	57,14
	Reconocimiento de Inconciencia	2	10	6	42,86
	Total Enunciados	20		14	

Tabla 1

Aparte de las diferencias en la dimensión *Posicionamiento*, el *posicionamiento legitimador* es el más asumido tanto por profesores como por profesoras con un 75,61% y un 42.02%, respectivamente. El *Posicionamiento Legitimador* implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Esto pone de manifiesto, que los/as docentes asimilan las identidades de género propuestas por los contextos sociales, actuando, por tanto, la identidad personal (individual) de género como una réplica de la propuesta a nivel cultural (social), sin que ello suponga un cuestionamiento de la realidad de género por parte de profesores y profesoras. El siguiente fragmento ilustra este perfil legitimador:

“...también es cierto que por la misma forma de educación, las niñas no suelen querer jugar al fútbol con los niños porque dicen que los niños son muy brutos, que les pegan patadas, entonces a los niños también les pegan, se...se pegan patadas entre ellos pero parecen que lo tienen más asumido eso de que juegan al fútbol y tienen que recibir patadas y las niñas no quieren pasar por...no quieren ir a que les den patadas.” (Profesora)

También se observan otros posicionamientos como el de “*Resistencia*”, aunque en menor proporción (19.83% en profesores y 38.82% en profesoras), en los que se plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género:

“en la carrera teníamos la percepción de un catedrático y así fue, el no quería que hubiera mujeres en la carrera. No quería, no quería. Nuestro lugar era la casa y punto. Era así. Lo que pasa es que eso lo decía en comité pero se corría la voz. Pero sí lo notabas tú. Tú notabas que tenía predilección por el sector masculino, sus preguntas eran más inteligentes, las nuestras eran fuera de lugar, etc., etc., pero vamos yo nunca lo he tenido con nadie, ni con profesores, ni con las monjas”. (Profesora)

Por otro lado, el *Posicionamiento de “Proyecto”*, se vincula, en un alto porcentaje, a profesoras (19.14% profesoras frente a 4.56% de profesores) e implica una redefinición de su posicionamiento en la cultura a través de nuevas propuestas que

albergan propósitos de transformación de los contextos. Esta actitud lleva a los sujetos a proponer cambios en la realidad de género y buscar la transformación de las estructuras sociales.

“cuando nosotros en clase, yo por ejemplo, como, claro, como trabajo más a diario como enseñantes, intentamos forzar mucho las cosas para que a nivel de opinión las chicas lleguen a la conclusión de que tienen las mismas posibilidades, las mismas capacidades, que lo mismo el trabajo de exteriores es más duro porque, en general para la mujer es mucho más duro, pero bueno, que habrá que ir rompiendo...” (Profesora)

Respecto a la categoría *Interpretación de la Realidad de Género*, las profesoras en mayor proporción que los profesores (62% frente al 13%) se caracterizan por poseer una *visión interna* de la misma, es decir, se observan como actores y participantes de la problemática de género, con posibilidad y responsabilidad para actuar y cambiar patrones de género anclados u obsoletos. Lo que se traduce en una mayor responsabilidad en dicha realidad:

“Siempre te tengo que responder lo mismo porque es mi batalla diaria a nivel personal como profesora como ciudadana y como madre, ¿como lo cambias? ((discriminación de género) nacen, desde que nacen, hablando con tu hijo, con tu hija, proyectándole otro tipo de inquietudes. A parte de sanos pero que hay otras muchas cosas interesantes e importantes y luego la escuela, por supuesto, es la que te tiene que favorecer también, ese diálogo y esas consecuencias que van a ver en un futuro.” (Profesora)

La percepción de género de los profesores se caracteriza por una *interpretación más externa* (86% de hombres frente al 37% de mujeres). Los sujetos que adoptan este tipo de interpretación lo hacen como observadores externos de la problemática de género:

“bueno una opinión que hay muy generalizada de que en determinadas asignaturas también pues los varones tienen más interés o más capacidades que las niñas ¿no?, como es el caso de la Física o de las Matemáticas... es una forma de pensar...” (Profesor).

En la *dimensión Pensamiento de Género*, las profesoras se caracteriza por el *dinamismo* mientras los profesores poseen una percepción de género *más estática*.

En cuanto a la *percepción del género*, tanto profesores como profesoras muestran un alto *grado de apercepción* y, por tanto, un nivel de inconsciencia generalizado con respecto a la problemática de género. No obstante, existen diferencias porcentuales entre los profesores (53.78%) y profesoras (33.18%). Estos datos nos indican que el profesorado de secundaria presenta, de forma mayoritaria, una actitud *legitimadora de los contextos* y un no cuestionamiento de la realidad. Dato importante a considerar en propuestas de cambio de la realidad escolar:

“Lo que veo es eso, como los de delante pues están interesados porque dos están con la mano levantada, el tercero se ve que, aunque no tiene la mano levantada, está atendiendo. Y en cambio los que están detrás... que son todas las niñas, están más bien fuera del tema parece ser ¿no? Esta está charlando ahí, este parece ser que no, en fin. Veo más interesados a los de delante que a los de detrás y después la distinción esa. Todas las niñas juntas y todos los niños juntos” (Profesor)

El *grado de introducción*, también es superior en profesores (34,6%), que en profesoras (22,9%):

“ es que el...el, bueno ya últimamente, el deporte, el fútbol está más enfocado a la mujer, no enfocado a las mujeres, es que las mujeres, hay muchas que han dicho...si no puedes con tu enemigo avíate con él ¿no? (risas) pienso yo, a lo mejor hay muchas que les gusta el...el fútbol ¿no? pero es que el fútbol ha estado enfocado siempre a los hombres, el...el fútbol, el deporte del fútbol y las mujeres hacían balonmano y voleibol y los hombres hacían fútbol. Pues eso era así, a mí me parece mal, como todo, a mí, vamos como todas esas cosas que son discriminatorias me parecen mal pero...quién va a cambiar eso” (Profesora)

El *grado de sensibilización* presenta un mayor porcentaje en profesoras que en profesores (27.10% frente a 11.17% respectivamente). El siguiente fragmento ilustra esta categoría:

“... pues yo creo que es todo una cuestión de, de educación, eh, el hacerles ver que, que es algo tan normal que una mujer y un hombre puedan desempeñar con igual solvencia la misma, la misma profesión, pero que las desigualdades que desgraciadamente todavía existen, en la sociedad, muchas veces también las perpetúa el sistema, el sistema educativo, que cuando se habla de... uno de los objetivos que, que dice la, la LOGSE, ¿no?: "evitar la discriminación, por cualquier causa", muchas veces se ve que se sigue discriminando” (Profesor)

El nivel de asimilación, (asociado a un alto conocimiento de la realidad de género) representa en las profesoras un 16.82%, y sólo un 0.4% en los profesores:

“el problema es que se ha empezado a cambiar, según mi punto de vista, desde el movimiento feminista, han sido las primeras organizaciones que han intentado presentar alternativas, y cambio de modelos, y más tarde las instituciones, según hemos ido avanzando pasada la dictadura a la democracia, pues han ido incorporando esta historia a sus presupuestos. Yo., que sí que se va avanzando, que las cosas son distintas ahora mismo, a nivel de relaciones entre chicas y chicos en la clase es muy distinto,” (Profesora)

En la categoría *conciencia de género en las acciones educativas* las profesoras registran mayores índices de conciencia que los profesores (un 90% frente a un 57.14%, respectivamente). Es decir, las profesoras se autorregulan, de forma consciente, en relación con la problemática de género en las aulas. Los profesores reconocen escasa regulación de sus acciones educativas, atribuyendo la problemática de género a dimensiones que escapan a los procesos conscientes.

DIFERENCIAS EN LAS COSMOVISIONES DE GÉNERO ENTRE PROFESORES Y PROFESORAS

Las diferencias observadas entre hombres y mujeres en las dimensiones anteriormente comentadas nos llevan a estudiar su significatividad estadística. Para ello, aplicamos las tablas de contingencia y la prueba Chi-Cuadrado de Pearson. Para este tipo de prueba estadística se ha empleado el programa informático SPSS-PC+, versión 11.0.

Estos estadísticos aplicados a la dimensión *Interpretación de la Realidad de Género* nos arrojan los resultados que se recogen en la Tabla 2.

VARIABLES	Sexo				Total
	Mujeres (♀)		Hombres (♂)		
Interpretación de la realidad de género	Fo	Fe	Fo	Fe	

Modalidades	Externa	46	77,6	120	88,4	166
	Interna	76	44,4	19	50,6	95
	Total	122		139		261

Valor Chi ²	66,362
Grados libertad	1
Significación	p≤0.001

Tabla 2.

El valor de Chi-cuadrado obtenido es de 66.362, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula con un grado de confianza del 99,9%. Esto apunta a que, existen diferencias significativas en la interpretación que profesores y profesoras realizan en torno a la realidad de género en los contextos escolares. Los términos de esas diferencias se pueden observar en el gráfico siguiente. Los profesores parecen recurrir más frecuentemente a una interpretación externa de la realidad y utilizan en muy pocas ocasiones referencias internas, mientras las profesoras hacen un uso más equilibrado de referencias externas e internas, primando estas últimas. No cabe duda que una de las interpretaciones de estos resultados podría ser las posiciones culturales diferenciales que tienen, producto de su identidad de género.

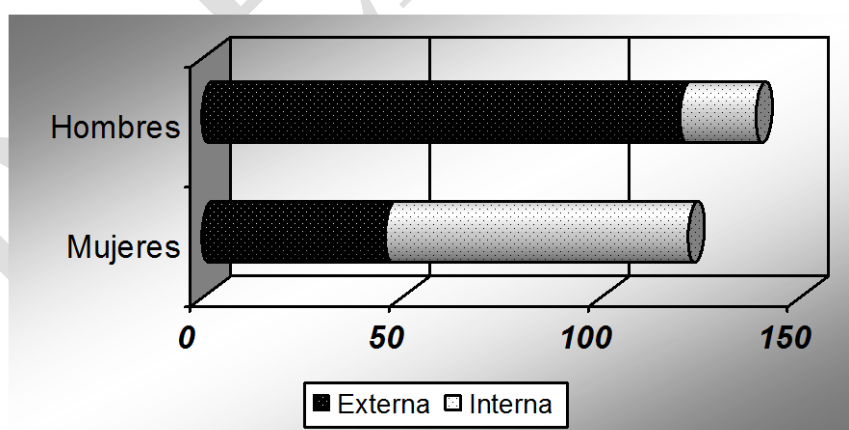


Gráfico 1. Modos de *Interpretar la Realidad de Género* el Profesorado de Secundaria.

La aplicación de Chi-Cuadrado a las variables *Posicionamiento y sexo del Profesorado* nos arroja un valor de 53.813, para 2 grados de libertad, permitiéndonos rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres docentes. Esta afirmación la efectuamos con un grado de confianza del 99.9%. Véase Tabla 3.

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Posicionamiento en los Contextos		Fo	Fe	Fo	Fe	
Modalidades	Legitimadora	79	114,5	183	147,5	262
	De resistencia	73	72,9	48	68,1	121
	De Proyecto	36	20,5	11	26,5	47
Total		188		242		430

Valor Chi ²	53,813
Grados libertad	2
Significación	p≤0.001

Tabla 3.

El gráfico siguiente matiza y explicita estas diferencias estadísticamente significativas. La *Posición Legitimadora* es básicamente la que caracteriza las percepciones de género del grupo masculino. Las profesoras hacen un uso más equilibrado de las tres actitudes identificadas en los discursos: *legitimadora, de resistencia y de proyecto*. Esta variable podría estar relacionada con una toma de conciencia de su posición como mujer a nivel social. Sería interesante observar si los avances sociales se reflejan o tienen incidencia en una primacía de la actitud de resistencia y en un descenso de la actitud legitimadora. Y si esos cambios también afectan a las posiciones de los profesores detectándose un aumento de la actitud de proyecto frente a la legitimadora.

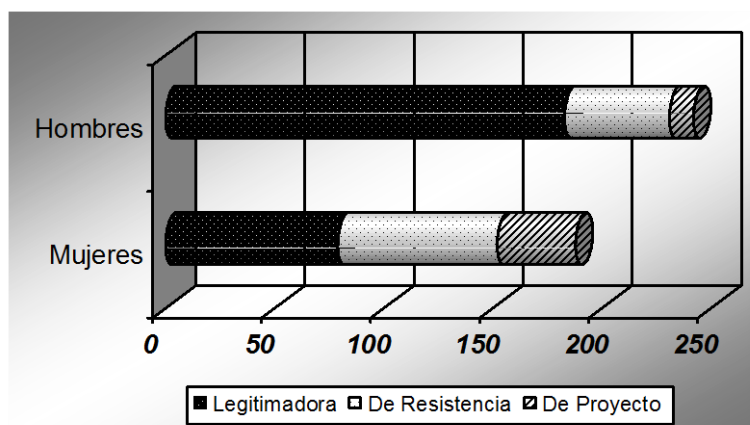


Gráfico 2. Formas de *Posicionamiento en los Contextos* del Profesorado de Secundaria.

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para las variables *Pensamiento de Género* y *Sexo* (Chi-Cuadrado 12.325, gl, 1), aconseja rechazar la hipótesis nula con una confianza de 99.9%. Podemos afirmar, por tanto, que existen diferencias significativas en el *Pensamiento de Género* entre profesores y profesoras.

VARIABLES		Sexo				Total
		♀Mujer		♂Hombre		
Pensamiento de Género		Fo	Fe	Fo	Fe	
Modalidades	Estático	67	84,7	121	103,3	188
	Dinámico	120	102,3	10	124,7	227
Total		187		228		415

Valor Chi ²	12,325
Grados libertad	1
Significación	p≤0.001

Tabla 4.

El gráfico siguiente nos permite una lectura mas precisa de las posiciones diferenciadas entre hombres y mujeres. Las mujeres priman la modalidad dinámica mientras en el grupo masculino predomina la modalidad estática en el pensamiento de género.

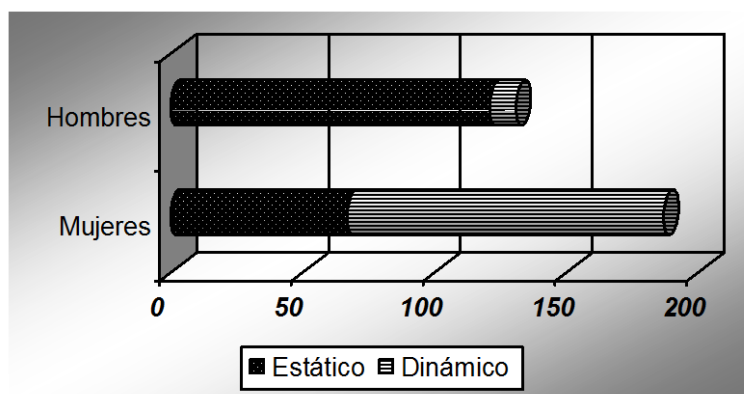


Gráfico 3. Formas de *Pensamiento de Género* del Profesorado de Secundaria.

Las diferencias significativas detectadas en la Cosmovisión Cultural de Género entre profesoras y profesores, nos lleva a concluir que las diferencias entre ambos estriba en la Interpretación que realizan de la realidad de género en los contextos escolares, el Posicionamiento que adoptan ante cuestiones de Género y las formas de Pensamiento de Género que mantienen. Así, a modo global se podrían esbozar perfiles diferenciados entre profesoras y profesores. Las profesoras tienen preferentemente una visión dinámica de género, y posicionamientos divididos entre legitimadores y de resistencia, y una interpretación de género también dividida entre interna y externa aunque ligeramente predominante la interna. Los profesores sin embargo se caracterizan por tener posicionamientos más escorados en una dirección, caracterizada por asumir un posicionamiento legitimador de los contextos, un pensamiento predominantemente estático y una Interpretación fundamentalmente externa .

CONCLUSIONES.

Estos resultados tienen un gran interés a nivel cultural, la identidad y los estereotipos de género marcan posiciones diferenciadas hacia las problemáticas de

género y esas posiciones son congruentes con los papeles de dominación y sometimiento asignados a los sexos. Así, las profesoras realizan una *interpretación de la realidad de género interna*, mientras los profesores adoptan una interpretación más *externa*. Esta diferenciación, pone de manifiesto, diferentes referentes interpretativos del fenómeno de género en los contextos escolares que afecta a la responsabilidad que asumen profesores y profesoras en la transformación de la realidad de género en el marco de las instituciones educativas. Pero también, pueden incluirse interpretaciones culturales a los patrones diversificados que adoptan las mujeres explicados según Bourdieu por la dificultad de alejarse de la propia cultura para analizarla de forma externa, por el distinto grado de evolución de la conciencia de género, etc. 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.

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 de profesorado focalizado en la transformación de la percepción de género en los contextos escolares como condición imprescindible para transformar las prácticas educativas para educar en equidad de género.

En síntesis esta investigación nos ha permitido descubrir claves de la percepción de Género sobre las el profesorado observa y analiza sus prácticas docentes en los Centros Escolares de Secundaria. Ello permite orientar pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género. Se trata en suma de generar transformaciones e

innovaciones educativas que se hagan extensivas a colectivos docentes cada vez más amplios, en tanto 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. M. (1993). Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo. *Proyecto Polite. Saberes y Libertades*: Documento electrónico.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- 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, 15-33.
- Colás, P. (2004). La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad. En Rebollo, A y Mercado, I (Coord.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw- Hill.
- Crawford, M. Y 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. *Bordón*, 51(4), 417-433.
- Del Valle, T. (Coord.) (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Freixas, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. *Jornadas sobre la Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Gover, M. R. (1996). *The narrative emergence of identity*. Fifth International Conference on Narrative. Lexington: Kentucky. Versión electrónica: <http://www.msu.edu/user/govermar/narrate.htm>
- Gover, R. (2000). Transition, Learning, and Becoming: The relationship between learning and identity. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Division C Structured Poster, April 24-28, New Orleans*, Versión electrónica: <http://www.msu.edu/user/govermar/abstract.htm>

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Mcdowell, L. (1998). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Pont, T. (2003): Posibilidad de detección de conflicto sexual a través de las técnicas proyectivas. En *Boletín de Grafología*. Versión electrónica: <http://www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoce.htm>
- Rebollo, M^a A. (2001). Género y educación: La construcción de identidades culturales. En Pozo Llorente, T. y Otros (2001) (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 61-71.
- Rebollo, M^a A. (2002). Estudio y caracterización del discurso escolar: Aplicación del Análisis de Correspondencias Múltiples. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (1), 131-151.
- Soriano, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía: Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.