

ANÁLISIS DE LA CULTURA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Susana Cámara Marín
Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla
susana.camara@outlook.es

Concepción Mimbrero Mallado
Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla
conchamimbrero@us.es

RESUMEN

La Universidad de Sevilla ha estudiado y liderado diferentes líneas de investigación sobre la relación existente entre el sexismo y algunos aspectos presentes en las instituciones educativas. En este trabajo se presentan los resultados de la primera fase de un proyecto, liderado por Ana Guil Bozal, financiado por el Instituto de la Mujer (*Prevenir la violencia contra las mujeres, evitando el sexismo en las instituciones educativas*, 2013-2015) en el que -de cara a la prevención- estudiamos la relación entre la Cultura de Género y las diferentes formas de discriminación por razón del género, especialmente la violencia. Como marco teórico para nuestro estudio hemos utilizado el modelo *Doing Gender* (West & Zimmerman, 1987), que analiza la cultura de género de las instituciones en tres niveles: Socio-cultural, Relacional y Personal. En una primera fase del proyecto, analizamos los niveles relacional y personal. También incluimos un plano, al que llamamos plano de recursos, no contemplado en el modelo original y en el que indagamos sobre los medios humanos y económicos disponibles para el trabajo en el área de género en las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE

Cultura de Género, *Doing Gender*, Violencia de Género.

ABSTRACT

Culture of gender in education sector and its implications on sexism in educational institution is a research that the University of Seville has studied and has led in the last years. In this paper, we show the first step of an investigation, led by Ana Guil Bozal, financed by *Instituto de la Mujer (Prevenir la violencia contra las mujeres, evitando el sexismo en las instituciones educativas, 2013-2015)* where we study the relation between the culture of gender and different ways of discrimination based on gender matters, specially violence. From the *Doing Gender Theory* (West & Zimmerman, 1987) point of view applied to an educational sector, there are different aspects that we could identify and that affect institutions from a gender perspective. The *Doing Gender* model identifies three levels: socio-cultural, relation and personal. In this first step of the project, we analyze the relational and personal level. Also, we added in our analysis the resources level, not included in the *Doing Gender Theory*, and where we study the human and economic resources available to work in gender area in educational organizations. There are relations between the people involved in education, mainly as follows: students, teachers and management team; then, their own system of values, attitudes and behavior; human resources with specifically training in gender matters and the economic resources.

KEY WORDS

Culture of gender, *Doing Gender*, Violence of Gender

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del sexismo en el contexto educativo tiene una enorme importancia debido a que sus consecuencias se traducen en una educación desigual que genera inequidad en las oportunidades de desarrollo personal y social tanto de chicas y chicos. La educación obligatoria es competencia del Estado que, según la Constitución, debe garantizar “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Art. 27 de la Constitución Española). Desafortunadamente, vemos que el contexto educativo actúa como un medio más que transmite y perpetúa la condición de desigualdad entre hombres y mujeres que existe en nuestra sociedad. Sin embargo, la responsabilidad de que el contexto educativo sea un espacio que garantice la igualdad entre mujeres y hombres es mucho mayor que cualquier otro dado que existe una obligatoriedad por parte del Estado en que todos los ciudadanos y ciudadanas permanezcan durante un largo período de la vida inscritos en el sistema educativo. Además, es un período de la vida altamente condicionante para el desarrollo de la personalidad del ser humano.

Es cierto que no existe una solución única y objetiva ante una situación extremadamente compleja y que tiene en su base la propia cultura española enormemente machista y discriminatoria hacia la mujer. Por ello, y sabiendo de antemano la complejidad del fenómeno que nos ocupa, pretendemos analizar los aspectos que conforman la Cultura de Género de la institución educativa a partir de diferentes elementos, factores y relaciones que pueden influir en el mantenimiento de estereotipos de género, formas de hacer, etc. Estas acaban alimentando relaciones y oportunidades desiguales para chicos y chicas. Como base empírica de este estudio se han analizado elementos (que a continuación serán detallados) de dos instituciones educativas del nivel de educación secundaria de Sevilla y Madrid. Esta investigación se sustenta en los primeros resultados del proyecto de investigación desarrollado por la Universidad de Sevilla y dirigido por la Profesora Ana Guil Bozal, titulado *Prevenir la violencia contra las mujeres, evitando el sexismo en las instituciones educativas* financiado por el Instituto de la Mujer que fue la base de la tesis del máster *Análisis de la cultura de género desde el ámbito educativo*¹.

Como base teórica para este análisis ha sido utilizado el modelo de análisis de Cultura de Género *Doing Gender*, elaborado por West & Zimmerman (1986). Este modelo incorpora diferentes planos que permiten analizar los elementos que dibujan la Cultura de Género, que hemos aplicado a las instituciones educativas. Estos planos -sociocultural, relacional y personal- consiguen aunar todos los elementos, actores, receptores, etc., que permiten realizar un abordaje de la realidad educativa desde la mirada de género en la actualidad. Debido a la amplitud implicada en el estudio de todos los planos, en este trabajo solo se analizarán los planos relacional y personal.

A los planos definidos por los autores, ha sido incluido el plano de recursos, que a pesar de no estar contemplado en el modelo *Doing Gender* creemos que su incorporación es extremadamente necesaria dado que desde la perspectiva de este estudio, el hecho de disponer de recursos humanos, materiales y económicos es un claro indicador de gran relevancia sobre la importancia que una sociedad concede al trabajo en actuación y prevención del sexismo en las instituciones educativas.

¹ Cámara Marín, Susana (2014). *Análisis de la cultura de género desde el ámbito educativo* (Tesis de máster no publicada). Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

2. CULTURA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Entendemos por cultura “un conjunto de componentes de conocimiento: denotativo (lo que es) y connotativo (lo que debería ser). (...) compartidos por un grupo de personas que tienen una historia común y participan de una estructura social”. (J. Francisco Morales, 2007, p. 68). Estos autores identifican varios elementos que se encuentran presentes en la cultura, como los símbolos, - manifestaciones con carácter simbólico compartidos por una sociedad-; las normas, - reglas y expectativas sociales que regulan el funcionamiento de una sociedad-; los valores y las creencias, -modelos culturalmente definidos que permiten evaluar lo que es aceptado, deseable, rechazado y que orientan la vida en sociedad-. El concepto de cultura organizacional puede entenderse de diferentes formas en función de la perspectiva que se adopte. Desde la perspectiva de esta investigación, entendemos la cultura de la organización como “el conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada unidad social las cuales se adquieren a través del aprendizaje social y de procesos de socialización que exponen a los individuos a diversos elementos culturales, como actividades e interacciones, informaciones comunicadas y artefactos materiales, que conforman la experiencia social al tiempo que dotan a sus miembros de valores compartidos, marcos de comprensión comunes y sistemas de creencias y expectativas” (Rosseau 1990, citado en Santana y Araujo, 2000).

Esta definición nos acerca a entender a la organización como agentes, que a través de su cultura, mantiene, reproduce y transmite todo un sistema de valores, normas y creencias.

Diferentes autores han propuesto variados sistemas de análisis de la cultura de las organizaciones. Por ejemplo, Schein (1992) definió en tres niveles el análisis de la cultura de las organizaciones: artefactos visibles, - el ambiente físico de organización, su arquitectura, los muebles, los equipos, el vestuario de sus integrantes, el patrón de comportamiento visible, documentos, cartas, etc.; los valores, -que dirigen el comportamiento de los miembros de la empresa-; el tercer nivel es el de los supuestos inconscientes -que revelan más confiadamente la forma como un grupo percibe, piensa, siente y actúa. Por su parte, el Modelo *Doing Gender*, que trataremos en el siguiente epígrafe, también analiza la cultura de la organización incorporando al mismo la perspectiva de género.

Las instituciones educativas están inmersas en la sociedad de tal forma que son el reflejo de la cultura de la sociedad en la que están insertas representando los valores y las creencias hegemónicos en la misma. De forma particular, las instituciones educativas, a partir de la contribución de los miembros que la forman generan lo que María Teresa González González (2005, p. 20) llama el tejido cultural, es decir, “valores, creencias, supuestos y prácticas no son mantenidos simultáneamente por todos los integrantes de la organización, no siempre son plenamente compartidos ni siempre existe acuerdo sobre los modos de hacer y las rutinas que conllevan.”

En la medida en la que cada organización educativa se encuadra en un contexto determinado, en palabras de la autora “situacionalmente única ya que está ligada a personas concretas que se relacionan y atribuyen significados a la realidad específica en la que trabajan, que construyen y negocian socialmente respuestas específicas a las demandas concretas que tienen delante.” (2005, p. 21). Existen aspectos de las organizaciones formales que conforman el sistema educativo que son definidos a priori y que son comunes entre sí, por ejemplo, la estructura de gestión que es similar al de otras organizaciones que desempeñan el mismo papel social. Sin embargo, cada una de estas organizaciones construye una identidad singular y propia que no aparece recogida en ningún código o normativa explícitos. De esta forma, analizar la cultura de las

instituciones educativas con el objetivo de generar un proceso de reflexión sobre valores, creencias de la sociedad puede ser una forma de modificar este mismo sistema de valores y creencias en las propias instituciones. El análisis de la cultura de género en las instituciones educativas, tendría en palabras de Emilia Moreno Sánchez, un análisis en diferentes aspectos:

Androcentrismo	Adopción de la perspectiva masculina en sus diferentes versiones: misoginia, prevalencia de los intereses masculinos sobre los femeninos, etc.
Insensibilidad de género	Ignorar la variable género en el trabajo en el contexto educativo.
Familismo	Diferenciación por roles dentro de los miembros de la familia.
Sobregeneralización	Generalizar los resultados para diferentes colectivos.
Doble análisis	En situaciones idénticas ciertas conductas o acciones son consideradas diferencialmente basándose en el sexo.
Desexualización	Cuando los términos descriptivos para diferenciar a los sexos se usan de modo descriptivo, o se les asigna status ontológico.

Tabla nº 1. Fuente: Emilia Moreno Sánchez (2009).

3. CULTURA DE GÉNERO DESDE EL MODELO DOING GENDER

El Modelo *Doing Gender* que aborda los elementos, factores y relaciones que influyen en el mantenimiento y perpetuación del sexismo. Estas dos situaciones que acaban alimentando relaciones y oportunidades desiguales para chicos y chicas que podemos estudiar desde dos niveles: a nivel micro en el propio contexto educativo y a nivel macro en la sociedad. Candance West & Don Zimmerman (1987, p. 130) sintetizan el Modelo *Doing Gender* como “an ongoing activity embedded in everyday interaction. Towards this end, we return to the distinctions among sex, sex category, and gender (...)”. Según esta concepción, el género no es un atributo que las personas poseen, sino que es el resultado de las acciones que llevamos a cabo en el día a día. Desde ella podemos destacar dos ideas: por un lado, que este concepto de “hacer” se realiza en un contexto determinado y que se “hace” en contacto con otros hacia los cuales se dirige esta acción. Este modelo entiende el género como un proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres en un contexto social determinado, con la particularidad de que es un proceso único que en palabras de sus autores se concibe “como una actuación social (...) con uno mismo y teniendo a otras personas como audiencia (...) así cada cual crea y construye su género” (Crawford, 2006, En M^a Jesús Cala y Ester Barberá, 2009, p. 96). El Modelo *Doing Gender* enumera diferentes niveles de análisis que forman la cultura de género de las instituciones: sociocultural, individual/personal y relacional. A nivel sociocultural, el género se hace patente mediante una ideología que se manifiesta a través de estereotipos y creencias en relación a las asignaciones de hombres y mujeres que son promovidas por diferentes agentes sociales como los medios de comunicación y la familia, entre otros. El nivel relacional, por su parte, analiza la diferencia de comportamientos en las interacciones sociales en función del género. En cuanto al segundo, analiza las actitudes y los comportamientos integrados en la dinámica individual asociados a cada uno de los sexos según las normas sociales dominantes. Este nivel tiene especial interés dado que integra las aportaciones de los otros a través del análisis de la propia actividad individual, es decir, a través del “hacer”. En este concepto de “hacer” es donde se pueden visibilizar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres en ámbitos tan dispares como la violencia, la discriminación laboral, etc. Los autores afirman que “Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential or biological. Once the differences have been constructed, they are used to reinforce the “essentialness” of gender.” (1987, p. 137). Otros autores, como por ejemplo Goffman (1977, p. 324) también mantiene la perspectiva interaccionista propuesta por el Modelo *Doing Gender*, afirmando que “Given these resources it is clear that any interactional situation sets the stage for depictions of “essential” sexual natures. In sum,

these situations do not so much allow for the expression of natural differences as for the production of that difference itself”.

A los tres planos que conforman el Modelo *Doing Gender* se ha añadido el plano de recursos, que pretenden evaluar los recursos humanos y materiales específicos con los que cuentan las instituciones educativas para el trabajo de en este área.

La elección de este modelo para realizar el análisis de este estudio presenta ciertas ventajas frente a otros modelos existentes en la medida en que centra su análisis en los niveles que integran los procesos de construcción del género, construcción que es realizada en un diálogo con el otro: “(...) new members of society come to be involved in a self-regulation process as they begin to monitor their own and other’s conduct with regard to its gender implications” (West & Zimmerman, 1987, p. 142).

4. ABORDAJE TEÓRICO DEL SEXISMO

El sexismo es un prejuicio que se define como “una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres y mujeres” (Expósito, Moya & Glick, 1998).

Para comprender mejor las implicaciones del sexismo vamos a realizar una breve revisión conceptual en torno al prejuicio. Una de las primeras definiciones se las debemos a Allport (1954) que definió el prejuicio como “actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo”. Desde este momento, el estudio del prejuicio se ha abordado desde diferentes perspectivas. J. Francisco Morales *et al.* (2007) enumera algunas de estas como la sociológica, histórica, política y económica, todas ellas necesarias al tratarse de un fenómeno enormemente complejo en el que intervienen tanto procesos grupales - el prejuicio tiene un carácter compartido por los miembros del endogrupo hacia el exogrupo en un contexto determinado-, como individuales - procesos cognitivos, y afectivos -, procesos sociales - los prejuicios se ven afectados por las normas sociales informales (usos y costumbres), y formales (legislación) -, finalmente, los procesos interpersonales - basados en la influencia de las expectativas sobre los prejuicios y estereotipos en las relaciones personales que podemos ejemplificar con varios fenómenos ampliamente estudiados y demostrados como la *Profecía que se cumple a sí misma*² (Merton, 1948), *Efecto Pigmalión*³ (Rosenthal y Jacobson), la *Amenaza del estereotipo*⁴ (Steele y Aronson, 1955).

Desde la Psicología Social se ha aproximado el estudio del prejuicio como el componente afectivo de las actitudes negativas, identificando componentes que desde esta aproximación lo facilitan. A continuación, en la tabla nº 1 se presenta la equivalencia existente entre los niveles de análisis propios de las actitudes y de los elementos que forman parte del prejuicio.

Componente cognitivo = creencias	Componente afectivo = emociones	Componente comportamental = conducta
Estereotipos (Actitud prejuiciosa)	Prejuicio	Discriminación

Tabla nº 2. Fuente: Elaboración propia.

² Definida como la tendencia de las personas a definir las situaciones como reales, derivando reales sus consecuencias.

³ Definido como la creencia que una persona tiene sobre otra puede influir en el rendimiento de esta otra persona.

⁴ Tensión psicológica que influye en el rendimiento de personas que pertenecen a un grupo al que se atribuye menor competencia producida por el temor de cumplir el estereotipo.

Haciendo un análisis del sexismo desde la perspectiva que plantea la Psicología Social, es decir, analizando el sexismo desde el punto de vista de las actitudes, podemos elaborar la analogía recogida en la tabla nº 2:

Componente cognitivo = creencias	Componente afectivo = emociones	Componente comportamental = conducta
Esteretipos (Actitud prejuiciosa)	Sexismo	Discriminación

Tabla nº 3. Fuente: Elaboración propia.

5. ANÁLISIS DEL SEXISMO DESDE UNA COMPONENTE TEÓRICA

El análisis teórico del sexismo ha suscitado y suscita, gran interés en el campo científico. Por ello, encontramos diferentes perspectivas que guían su análisis. Beatriz Montes Berges (2008) identifica algunas de las diferentes aproximaciones teóricas en torno al sexismo:

1. Viejo sexismo o sexismo tradicional, basado “en la actitud prejuiciosa y la conducta discriminatoria sobre la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo” (2008, p. 12). Esta perspectiva hace especial hincapié en la evaluación negativa de las mujeres, lo que se distanciaría de algunos problemas en la actualidad en la que permanece el sexismo sin existir por detrás una evaluación negativa de las ellas.

2. Sexismo moderno o neosexismo, que consiste en “una forma encubierta de discriminación hacia las mujeres, dirigida en virtud de su pertenencia a su grupo” (2008, p. 13).

3. Sexismo ambivalente, incorpora un elemento diferenciador en relación a las dos teorías anteriores, esto es, los sentimientos positivos hacia las mujeres que encierra un comportamiento prejuicioso. La Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996) estudia el sexismo desde formas de expresión actuales del que son objeto tanto mujeres como hombres. Cuando es dirigido hacia las mujeres, el sexismo ambivalente es definido como “el resultado de la coexistencia de afectos y actitudes positivas y negativas hacia las mujeres. (...) consecuencia de las complejas relaciones que caracteriza a los sexos” (Yolanda Rodríguez Castro *et al.*, p. 132, 2009). Cuando los hombres son objeto del sexismo, estas mismas autoras lo definen como “prejuicios hostiles y benevolentes que las mujeres tienen hacia los hombres” (Yolanda Rodríguez Castro *et al.*, p. 137, 2009).

Esta aproximación del sexismo identifica que este tendría dos caras, una el sexismo hostil y la otra, el sexismo ambivalente. El sexismo hostil se identificaría con el sexismo tradicional, mientras que el sexismo ambivalente sería definido como “el conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles” (Francisca Expósito *et al.*, p.161, 1998). Estas dos formas de sexismo permitirían la existencia de una ideología sexista complementaria que permitiría la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta teoría identifica tres dimensiones comunes a estos dos tipos de sexismo – el hostil y el benevolente – dirigido tanto a hombres como a mujeres-. En la tabla nº 3 aparecen las formas de expresión del sexismo desde la perspectiva hostil y benevolente en las dimensiones identificadas:

	Colectivo	Hacia hombres		Hacia mujeres	
		Tipos de sexismos			
		Benevolente	Hostil	Benevolente	Hostil
Dimensiones de análisis	Paternalismo	Maternalismo	Resentimiento paternalista	Protector	Dominador
	Diferenciación de género	Complementaria	Compensatoria	Complementaria	Limitación al espacio privado
	Sexualidad	Intimidad heterosexual	Hostilidad heterosexual dominante	La pareja heterosexual, ideal de felicidad del ser humano	Seres asexuales, despojadas de su sexualidad

Tabla nº 4. Fuente: elaboración propia basado en Yolanda Rodríguez Castro *et al.* (2009).

6. IDENTIDAD DE GÉNERO: CONCEPTO Y APROXIMACIONES TEÓRICAS

La identidad se construye en interacción con el medio a través del proceso de socialización a partir de los cuales se interioriza las formas de vida, los valores, las reglas, las costumbres, las formas de pensar, actuar en un contexto y en una sociedad determinada. Por ello, la identidad es una dimensión multidimensional que se configura a partir de diferentes aspectos como la pertenencia social, cultural, racial, económica, política..., y también el género.

La identidad de género es uno de los aspectos más trascendentales en la vida de una persona al margen de otros factores importantes que conforman la identidad de un ser humano, tales como la etnia, la religión, etc. Esther López-Zafra y Mercedes López-Sáez (2001, 194) definen la identidad de género como el proceso en el que el ser humano se autodefine como hombre y mujer, y en el que intervienen factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos que determinan esta identidad. Por otro lado, desde una perspectiva más integradora, Rossan (1987) habla de la identidad global, de la que la identidad de género participa. Según esta concepción, la identidad global estaría formada por diferentes aspectos: sub-identidades – producto de los diferentes roles que las personas realizan en la sociedad a lo largo de la vida-; rasgos generalizados – características y competencias de la persona asociadas a un rol pero que son comunes en los demás roles-; y un sentido de sí mismo – la parte emocional asociada a los roles y características-. El valor que cada persona otorga a las diferentes sub-identidades – posición específica- que conforman su identidad global tiene un papel fundamental desde una lectura de género. El autor define la identidad de género como una de las sub-identidades básicas de la persona, esta se formaría a través de la asunción de pertenecer a la categoría de hombre o mujer; las expectativas; la comparación social; la interpretación personal de los propios cambios físicos y fisiológicos; el nivel educativo; el nivel socio-económico; la participación en la fuerza laboral; entre otros que condicionarán las particularidades en el proceso de construcción de la identidad de género en cada persona. Este proceso es un proceso íntimo e individual, pero en el que influyen factores externos que no podemos obviar. La legitimidad de la asignación sexual por parte del cuerpo médico a partir de la identificación de los genitales, conlleva a una correlación *sine qua nom* entre sexo y género, que funcionará como punto de partida para el resto de los aspectos que irán conformando esta identidad.

A pesar de este determinismo sexual, dual y único, una vez que la persona es asignada como mujer u hombre, se inicia el proceso de construcción de la identidad, proceso que no es algo fijo, sino que es complejo y múltiple. Así existe una enorme variedad ante lo que significa “hacerse mujer” o “hacerse hombre”, dando lugar a diferentes “feminidades” y “masculinidades”. Las masculinidades y feminidades han ido variando a

lo largo del tiempo en función del contexto socio-histórico en el que se han desarrollado, siempre siguiendo un modelo que ha funcionado a modo de prototipo y que se ha denominado masculinidad y feminidad hegemónica. En este camino, las masculinidades y feminidades hegemónicas han ido adoptando modelos más o menos rígidos en función de la época.

Purificación Mayobre (2002) afirma que los saberes hegemónicos han determinado las características de las masculinidades y feminidades hegemónicas. En relación a la feminidad, estos saberes han identificado dos grupos de mujeres: las que poseen una feminidad positiva y las que poseen una feminidad negativa. En el grupo de las primeras estarían las mujeres, que en palabras de la autora, se integrarían en el “orden masculino a través de la capacidad reproductora” (p.4). Por su parte, las mujeres representantes de la feminidad negativa serían “las amenazantes, pero seductoras” (p.4).

Las masculinidades y feminidades hegemónicas serían las formas aceptadas de “ser hombre” y “ser mujer”, expresión de lo normativo en un contexto y en una época determinada, y por esta hegemonía influirían a unos/as y a otros/as a adaptarse a estas. Esta hegemonía está sustentada por una cantidad de hombres y mujeres interesados en mantenerla, es decir, implica un consentimiento por parte de los miembros que componen la sociedad. Este concepto ha sido denominado por Pierre Bourdieu como *violencia simbólica* definida como todo acto que se ejerce sobre un sujeto con el consentimiento del mismo, “... actitud natural o experiencia dóxica (es) ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende el mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida de los sexos” (2000, p. 21).

Estos saberes hegemónicos han sido considerados por Teresa de Lauretis como “tecnologías de género”. Lauretis realiza una analogía con el concepto de Foucault de “tecnología del sexo⁵”, entendiendo la “tecnología del género” como “la asignación de los códigos sociales a los campos sexuados” (1989, p. 5). La autora continúa afirmando la existencia de diferentes mecanismos que afianzan el significado social asociado a la representación del género, generando seres humanos útiles para la organización del orden social en los diferentes ámbitos (el productivo, reproductivo, etc.)

7. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Siguiendo con la idea de que la construcción de la identidad de género es un proceso continuo que abarca la vida del individuo estamos a sugerir que los contextos en los que este se desarrolla tienen vital importancia en este proceso. De entre estos contextos, la familia y la escuela, serían los que inicialmente más influencia generarían en la construcción de la identidad. Rosa Pastor Carballo y Amparo Bonilla Campos (2000) identifican que en el proceso de formación de la identidad de género inciden una serie de mecanismos que favorecen la adquisición de roles tipificados socialmente y la creación de esquemas cognitivos que guían la percepción e interpretación de la experiencia fundamentados en la deseabilidad social, es decir, la tendencia a comportarnos en función de las expectativas generadas en torno a una categoría social. La Teoría post-estructuralista mantiene que la aceptación de estas expectativas o su rechazo son dos

⁵ Concepto definido por Foucault en el que afirma que la sexualidad es el resultado de formas polimorfas de poder con el objetivo de construir la sexualidad en función de intereses políticos del grupo dominante (1976, p. 65).

mecanismos que el sujeto debe afrontar en la construcción de su identidad de género, generando dos posiciones contrarias: acomodarse o resistir. Esta respuesta individual y personal permite la existencia de la identidad de género como un proceso de construcción variado, heterogéneo, ambiguo y múltiple, generando diferencias entre el grupo de las mujeres y el de los hombres.

Los contextos de desarrollo de la identidad de género son variados. M^a del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo (2005) consideran el contexto educativo como uno de los contextos privilegiados para la construcción de la identidad de género en la medida en que se trata de un proceso colectivo. En este contexto los niños y las niñas son sujetos activos en interacción con adultos y grupo de iguales posibilitando en esa interacción la posibilidad de esta construcción. Los adultos, “los otros significativos” en palabras de los autores, tienen un papel muy importante en este proceso al ejercer una influencia significativa en su interacción cotidiana con niños y niñas. En esta interacción, las personas adultas van a funcionar como modelos en la construcción de la identidad de género de niños y niñas ya que los primeros orientarán su conducta a partir de su sistema de creencias en torno al género de pertenencia. Los niños y las niñas irán asimilando este sistema de creencias a partir de estrategias como el aprendizaje por observación, la mimesis práctica, el reforzamiento –positivo y negativo- y el auto-reforzamiento de la propia conducta. La importancia del papel de la escuela en esta construcción ha llevado a desarrollar diferentes líneas de investigación con el propósito de analizar los mecanismos que tenían lugar en las instituciones educativas y que favorecían la reproducción de estereotipos de género y discriminación.

M^a del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo (2005) describen tres líneas fundamentales que abordan la investigación en esta área: análisis del sesgo femenino en los currícula oficiales y en los libros de texto, - invisibilidad de las aportaciones de las mujeres en las diferentes esferas del conocimiento y protagonismo de los hombres en estos campos-; análisis de los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo, -utilización de espacios, modelos de relación, resolución de conflictos, tipos de juegos, status de las diferentes masculinidades y feminidades etc. en niños y niñas -; dinámica de la interacción entre el alumnado y el profesorado desde una perspectiva de género, - estilos de comunicación, expectativas, utilización de espacios, etc. diferentes por parte del profesorado en relación a niños y niñas-.

8. EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO

A lo largo de la Historia hemos asistido a la utilización instrumental de la educación al servicio de la sociedad del momento. En España, la entrada en vigor de la Ley Moyano en 1857 es el primer referente que encontramos sobre la obligatoriedad de la educación, claro que con marcadas diferencias para niños y niñas. Por ejemplo, a las niñas normalmente se les dificultaba mucho más el acceso a este nivel obligatorio, al considerar que estos aprendizajes no les serían necesarios para su vida; el currículum al que tendrían acceso niños y niñas estaría orientado a los papeles sociales que unos y otras deberían cumplir en la época - para ellas, estaría orientada al ámbito doméstico y familiar, mientras que para ellos, tenía un carácter intelectual orientada a las actividades del ámbito público-; se solicitaba una formación menor a las profesoras de las niñas que a los profesores de los niños; entre otros aspectos.

Hasta 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, la educación en España fue segregada, mantuvo el currículum diferenciado, de tal forma que la

instrucción se apoyó en las diferencias sociales asociadas a niños y niñas construyendo un sistema educativo desde la óptica de la desigualdad. La Ley General de Educación optó por un sistema educativo mixto pero la concepción de la inferioridad de la mujer seguía persistiendo: “El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico” (MEC, 1969, p.123).

La revisión mostrada anteriormente sobre la funcionalidad de la educación al servicio de la sociedad imperante en el momento ha llevado a algunos autores, como Foucault, a hablar de la “tecnología del poder” que reside en las instituciones como la escuela.

El poder para Foucault es un fenómeno muy complejo que no se reduce al simple reflejo del poder Estatal y que va más allá de función prohibitiva, pues afirma que las relaciones de poder se encuentran ocultas en todo el cuerpo social. Una de los aspectos más relevantes en su obra *Historia de la Sexualidad* es reconocer que el poder no utiliza los mecanismos proveídos por la ley en el control de la sexualidad, sino que existe un entramado mucho más complejo que tiene su base en la propia historia que funciona como una tecnología, siendo esta más coercitiva que la simple prohibición.

La escuela es entendida por Foucault como un espacio cerrado en donde el poder se manifiesta de modo directo: "Creo que en el fondo la estructura de poder propia de estas instituciones la que es exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder." (1995, p.13). Según él la escuela actuaría como medio de los mecanismos diferenciadores existentes en la sociedad, teniendo como objetivo fundamental disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder, actuando de esta forma como un instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

Si aplicamos la teoría de Foucault en estos aspectos a la función de las instituciones educativas formales, vemos cómo estas han tenido un papel fundamental a lo largo de la historia de la educación. En epígrafes anteriores, veíamos cómo las legislaciones educativas adaptaban la educación de forma diferenciada para que mujeres y hombres cumplieran el papel social que era aceptado. Vimos también que a medida que las necesidades de las sociedades iban cambiando, también lo hacía la educación pensada para ellos y ellas. En la actualidad existe un desajuste entre los textos legales en materia de educación, así como en otros ámbitos, de tal forma que a nivel formal se afirma una igualdad que no es efectiva a nivel práctico y las instituciones educativas siguen teniendo un fuerte carácter sexista. En el siguiente apartado se evidenciarán las formas en las que las instituciones educativas hacen patente ese sexismo.

9. EVIDENCIAS SEGREGACIONISTAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La legislación en materia de igualdad evidencia las diferentes formas de sexismo presentes en nuestras sociedades. La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo *para la*

igualdad efectiva entre mujeres y hombres identifica las principales formas de discriminación basada en el género en su introducción, “La violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar muestran cómo la igualdad plena, efectiva, entre mujeres y hombres, aquella «perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio para unos ni incapacidad para otros», en palabras escritas por John Stuart Mill hace casi 140 años, es todavía hoy una tarea pendiente que precisa de nuevos instrumentos jurídicos.” (p. 12611).

El reconocimiento de estos desajustes hacen con que la ley organice su marco de acción en ocho ejes fundamentales que pretenden subsanar estos desajustes. Entre estos, consideramos relevantes para nuestro estudio los que se refieren al *principio de igualdad y la tutela contra la discriminación*, *políticas públicas para la igualdad*, *derecho al trabajo en igualdad de oportunidades* y *el principio de igualdad en el empleo público* y *Igualdad en la responsabilidad social de las empresas* y que pasamos a describir en la tabla siguiente:

El principio de igualdad y la tutela contra la discriminación	Políticas públicas para la igualdad	El derecho al trabajo en igualdad de oportunidades y el Principio de igualdad en el empleo público	Igualdad en la responsabilidad social de las empresas
Principio de Igualdad de trato Igualdad de trato y de oportunidades en el empleo, la formación y promoción profesional; y en las condiciones de trabajo. Discriminación directa e indirecta. Acoso sexual y acoso por razón del sexo. Consecuencias jurídicas de las conductas discriminatorias. Acciones positivas.	Transversalidad del principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres.	Igualdad de trato y de oportunidades en el ámbito laboral. Igualdad y conciliación. Planes de igualdad de las empresas y otras medidas de promoción de la igualdad. Principio de presencia equilibrada en la Administración General del Estado y en los organismos públicos vinculados o dependientes de ellos.	Acciones de responsabilidad social de las empresas en materia de igualdad. Participación de las mujeres en los Consejos de administración de las sociedades mercantiles.

Tabla nº 5. Fuente: Elaboración propia. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo.

En el título referente a las Políticas Públicas, se hace referencia a aspectos como la educación para la igualdad entre mujeres y hombres (art. 23), la integración del principio de igualdad en la política de educación (art. 24) y la igualdad en el ámbito de la educación superior (art. 25). La tabla siguiente presenta un breve resumen de cada artículo:

Título II. Políticas Públicas para la igualdad

La educación para la igualdad entre mujeres y hombres (art. 23)

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el derecho y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres; en sus principios de calidad incluirá la eliminación de obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad.

La integración del principio de igualdad en la política de educación (art. 24)

Se garantizará el igual derecho a la educación de mujeres y hombres, el principio de igualdad de trato que garantice la igualdad. Las Administraciones educativas, llevarán a cabo las siguientes actuaciones: atención especial a los currículos y en todas las etapas educativas el principio de igualdad entre mujeres y hombres; eliminación y rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipados que supongan discriminación entre mujeres y hombres, y en especial los libros de texto y materiales educativos; integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en cursos y programas de formación permanente del profesorado; promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros; el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

La igualdad en el ámbito de la educación superior (art. 25).

Las Administraciones públicas fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance entre mujeres y hombres, por ellos se promoverán: la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; creación de posgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Tabla nº 6. Fuente: Elaboración propia. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo.

Esta realidad aplicada a la educación generó la aparición de tendencias hacia la promoción de la escuela coeducativa. Desde esta postura teórica, la coeducación es definida por el Instituto de la Mujer como “la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (*Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, p. 17).

A pesar de existir un marco legislativo que concede importancia que el abordaje de la perspectiva de género en el ámbito educativo merece, la realidad es que los centros educativos continúan a actuar como vehículo en la perpetuación de modelo de género estereotipados y de carácter sexista. Esta idea se encuentra fundamentada en diferentes datos que demuestran las diferentes formas de sexismo en las instituciones educativas y que a continuación pasamos a detallar.

Participación de las mujeres

Órganos de decisión. Escasa participación de las mujeres en los órganos de decisión en el ámbito educativo, siempre que no medie una acción positiva que favorezca la paridad; la escasa presencia de las mujeres en los equipos directivos y de gestión en determinados niveles educativos a pesar de que este colectivo representa la mayoría del personal laboral; la diferencia de porcentajes en la presencia de las mujeres en los equipos directivos en los niveles de educación infantil y universitarios; la diferencia entre el número de mujeres que forman parte de los órganos de participación de las escuelas y en los organismos que representan esos mismos órganos a nivel estatal y a nivel sindical. La participación de las mujeres en determinados contextos implica un coste o una sobrecarga de trabajo en alguna parcela.

Presencia de las mujeres en estudios técnicos. La prevalencia de hombres frente a las mujeres en carreras universitarias de carácter técnico sigue siendo una asignatura

pendiente. Mercedes López-Sáez *et al.*, (2011, p.75) revela datos que indican este hecho, solo el 27,3%⁶ de las mujeres se matricularon en niveles universitarios en el campo de la ingeniería, contrastándolos con las medias europeas publicadas en el Informe Eurostat (2008) en el que las graduadas universitarias en Ciencias, Matemáticas y Ciencias informáticas alcanzó el 39,17%⁷ del total de egresados. La presencia de estos datos claramente desventajosos de cara a la presencia de la mujer en el contexto de las carreras técnicas puede tener su explicación en la Teoría del Rol Social (Eagly, Wood & Diekman, 2000), muy relacionada con el análisis de los estereotipos y los prejuicios que analizamos en epígrafes anteriores. Esta teoría afirma que existen los llamados estereotipos de roles de género, esto es, una serie de atributos de carácter prescriptivo que diferenciaría las actividades profesionales más apropiadas para hombres y mujeres (Mercedes López-Sáez y Ana Lisbona, 2009, p365) y que existiría una tendencia por parte de las personas que les haría intentar cumplir las expectativas asociadas a su rol, siendo reprobadas en caso contrario. Este tipo de estereotipos se aprenderían a lo largo de los procesos de socialización – en los que están implicados las familias, el profesorado, el grupo de iguales, los medios de comunicación, entre otros- en los que toda persona se ve inmersa desde que nacemos y se expresarían en la edad adulta en la preferencia hacia la elección de determinados sectores profesionales, actuando así conforme las prescripciones asociadas al género.

Visibilización de la figura de la mujer a lo largo de la Historia y en el momento actual.

El lenguaje verbal e icónico utilizado reproduce estereotipos sexistas a través de la utilización de personajes masculinos y femeninos en papeles tradicionales. Las mujeres son representadas en un segundo plano en relación al hombre (dando apoyo), como elemento figurativo, como objeto. Se usa un lenguaje androcéntrico y se sobrevalorizan los papeles históricamente desarrollados por hombres, existiendo una subestimación de los tradicionalmente desarrollados por mujeres. Y también se verifica la invisibilidad en la contribución de las mujeres al mundo del conocimiento a lo largo de la historia.

Una investigación realizada por la Consejería de Educación de Murcia (2003) que analizó la representación de la figura de la mujer en los libros de texto reveló que por cada mujer que aparece en los libros lo hacen siete hombres; que los hombres figuran como protagonistas en el 61% de los textos; las mujeres identificadas con nombre propio no superan el 3%, porcentaje que es quintuplicada en el caso de los hombres; los hombres aparecen en actividades muy diversas que proporcionan diferentes modelos en los que los chicos pueden proyectarse; las mujeres aparecen con mayor frecuencia realizando actividades estereotipadas y de poca o nula responsabilidad social; los hombres aparecen con mayor grado de autonomía y responsabilidad que las mujeres; fuerte masculinización de las profesiones, el 74% son representadas por hombres y solo el 11% por las mujeres (en este último caso acostumbra a desarrollar profesiones estereotipadas, como enfermeras, peluqueras, profesoras...).⁸

Currículum oculto

Miguel Santos Guerra define el currículum oculto como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (1996, p. 3).

⁶ Datos referentes al curso académico 2005-2006.

⁷ Datos referentes al curso académico de 2005.

⁸ Análisis del sexismo en los libros de texto de educación secundaria, desarrollada por la Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud del Ayuntamiento de Murcia (2003).

El autor identifica diferentes elementos que mantienen la existencia del currículum oculto: estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos.

Si aplicamos esta idea a los procesos de construcción de género, podemos definir el currículum oculto como “el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas”, siguiendo a Charo Altable (citado en Miguel Ángel Santos Guerra, 1996).

El currículum oculto se presenta como el medio por el que se canalizan una serie de elementos, normas, creencias, etc., que favorecen el mantenimiento, la trasmisión y la existencia del sexismo en las instituciones educativas y de esta forma en la sociedad.

10. PRIMEROS RESULTADOS DEL PROYECTO *PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EVITANDO EL SEXISMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

El objetivo general de este trabajo es **analizar los elementos que conforman la *Cultura de Género* en la institución educativa desde el modelo teórico *Doing Gender* y sobre la base empírica del análisis de la muestra participante procedente de dos instituciones del nivel de secundaria de las provincias de Madrid y Sevilla.**

Para lograr la consecución de este objetivo, serán identificados objetivos específicos siguiendo los planos presentados en el modelo *Doing Gender* que serán objeto de nuestro análisis. Recordemos que este modelo analizaba la cultura de género desde los planos sociocultural (no incluido), relacional y personal. Hemos considerado oportuno incluir el plano de recursos.

<p>Plano sociocultural</p> <p>Contexto general de la sociedad española, análisis de legislación, tradiciones y costumbres relacionadas con la educación</p>	<p>Plano relacional</p> <p>Los roles de diferentes miembros de la comunidad educativa y las prácticas educativas realizadas por el profesorado.</p>
<p>Plano personal</p> <p>Dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas de los estereotipos de género.</p>	<p>Plano de recursos</p> <p>Recursos económicos y humanos específicos.</p>

Tabla nº 7. Fuente: Elaboración propia complementando al Modelo *Doing Gender*.

De los planos analizados han sido utilizados distintos instrumentos. En el plano relacional se pretende indagar en las relaciones que se desarrollan entre las personas en el marco del contexto educativo. Por ello son analizados diferentes roles desempeñados por los miembros de la comunidad educativa que participan en nuestro estudio, así como las prácticas que se enmarcan en el ámbito de la educación.

Para el análisis del plano relacional, consideramos utilizar diferentes instrumentos en función de la población objetivo. Dado que el número de profesorado y equipo directivo era menor que la muestra del alumnado, optamos por utilizar la entrevista estructurada que nos permitió obtener una información más rica y personalizada. Por su parte, para el alumnado, al ser más numeroso, preferimos utilizar el cuestionario. El cuestionario que se aplicó al alumnado estuvo formado por diferentes partes, a saber, una primera orientada a la detección de los estereotipos de género, autoestereotipo y heteroestereotipo, utilizando

para ello la versión elaborada por Teresa Padilla, Manuel Sánchez, Mercedes Martín y Emilia Moreno (1999); una segunda parte con un campo abierto en el que el alumnado definía al buen profesor y a la buena profesora; y por último, una tercera parte orientada a analizar la preferencia del alumnado en la elección de la figura de delegado/a de clase.

En cuanto a las entrevistas al profesorado y al equipo directivo, se centraron en el análisis de los siguientes aspectos, esto es, las posibles características diferenciadoras con base en el género en la forma de percibir al alumnado y su relación con estos; la relación entre el profesorado y el equipo directivo (y viceversa) a nivel de estereotipos relacionados con el liderazgo y la representatividad en función del género; y las prácticas educativas del personal docente y del equipo directivo desde una perspectiva de género.. En cuanto al plano personal, se analizaron las dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas de los estereotipos de género. Los instrumentos utilizados en este plano han sido, para el alumnado, el inventario de sexismo ambivalente para adolescentes (Propuesta de Soledad de Lemus Martín *et al.*, 2008) y, para el profesorado, el inventario de sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996). El plano de recursos se analizó en las entrevistas realizadas al profesorado y al equipo directivo con preguntas específicas sobre los recursos humanos y económicos propios para el trabajo en el área de género en los centros educativos

En esta investigación ha sido realizado un estudio de caso a partir de la muestra participante en el estudio, sin pretender que esta fuera representativa, lo que impide extrapolar los resultados a la población general. La muestra estuvo formada por varios colectivos, por un lado, alumnado perteneciente al centro de Sevilla y de Madrid; y por otro, profesorado y equipo directivo del mismo centro de Sevilla –tres miembros del equipo directivo, una profesora y un profesor, dieciséis alumnas y trece alumnos de 4º de la ESO -. Los dos centros son centros de educación secundaria.

A la muestra se le planteó la participación en la investigación de forma voluntaria con el objetivo de indagar sobre su percepción y abordaje hacia el sexismo en el contexto educativo siguiendo el marco teórico propuesto por el modelo de análisis de la cultura de género *Doing Gender*. La información obtenida aportó ideas sobre los aspectos más importantes que conforman la cultura de género en educación en los planos relacional, personal y de recursos definidos en dicho modelo.

11. ALGUNAS CONCLUSIONES

A continuación van a ser expuestas algunas de las conclusiones en función de los objetivos expresados en cada uno de los planos de análisis.

Plano relacional

Objetivo 1º: Estudiar la interacción que desde una perspectiva de género se establece entre el profesorado, equipo directivo y alumnado en función del rol desempeñado en la institución educativa.

- 1) El alumnado refleja estereotipos sexistas en su relación con el grupo de iguales, pero no manifiesta ideas estereotipada sobre el profesor o la profesora.
- 2) Del profesorado y del equipo directivo hay diversidad de opiniones sobre sus relaciones con el alumnado chico o chica. Hay quienes afirman que existen diferencias por la diferente forma de ser de unos y otras, que la relación con las chicas es más cercana mientras que con los chicos es más superficial.

- 3) Un directivo aprecia que las profesoras son más exigentes e inconformistas que los hombres y que piden más explicaciones. El resto de directivos/as, no encuentra diferencias en el trato con profesoras o profesores y todos/as aceptan plenamente la figura de la mujer como un miembro más de la comunidad educativa.

Objetivo 2º: Indagar en la percepción del profesorado y del equipo directivo sobre la brecha de género existente en los niveles de dirección de centro, jefatura de estudios y otros ámbitos de representación de las mujeres en el contexto educativo.

- 1) Ratifican que hay más hombres que mujeres directivos, justificado por la mayor carga de trabajo y necesidad de tiempo personal, que es más complicado para las mujeres
- 2) Si una mujer quiere ocupar un cargo directivo lo hace, pero especialmente cuando no hay otras personas candidatas.

Objetivo 3º: Evaluar las prácticas educativas desde una perspectiva de género del profesorado y del equipo directivo, así como la percepción y aceptación de la misma como forma de prevenir y erradicar el sexismo.

- 1) Todas las personas entrevistadas estuvieron de acuerdo en la importancia de incluir la perspectiva de género en educación.
- 2) Se encuentran dificultades al tener limitación de tiempo para la realización de actividades en esta y en otras áreas de gran importancia, siendo la mayor dificultad la ausencia de tiempo específico para su realización, teniendo que utilizar recreos y tiempo de asignaturas para éstas.

Objetivo 4º: Valorar las prácticas del alumnado desde una perspectiva de género a la hora de elegir a sus representantes en el contexto de la clase (funciones de delegado de clase).

La mayoría de chicos y chicas no hacen diferencias al elegir a sus representantes, pero el 31,3% de chicas prefieren elegir a chicas y el 30,8% de chicos prefieren elegir a chicos

Plano personal

Objetivo 1º: Estudiar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del alumnado.

- 1) Los chicos parecen mostrar posiciones más estereotipadas y en contra de las chicas que ellas. Ellos se acercan más al sexismo hostil que ellas.
- 2) Las chicas muestran levemente tener asumido el rol que la sociedad adjudica a las chicas.
- 3) En algunas cosas ellos y ellas mantienen posturas cercanas, pero disienten en 5 de los 10 ítems sobre sexismo ambivalente y en 2 relacionados con el sexismo hostil.

Objetivo 2º: Analizar las dimensiones de sexismo hostil y ambivalente en la muestra del profesorado.

Con el instrumento utilizado todas las respuestas claramente respondían a respuestas deseables. Será necesario evaluarlo de otra forma.

Plano de recursos

Objetivo 1º: Identificar si, de forma general, los centros educativos y el profesorado, en concreto, cuenta con recursos humanos y materiales específicos para trabajar la perspectiva de género.

1) Cuentan con recursos humanos propios y apoyo de la consejería en materia de igualdad para trabajar la coeducación, pero no tienen formación adecuada por lo el trabajo en esta área pasa mucho por la voluntad o el interés personal.

3) El trabajo en coeducación, pese a ser obligatorio en Andalucía, no tiene presupuesto propio.

12. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los planos que componen el Modelo *Doing Gender* ratifica la idea de que el género es un proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres en un contexto social determinado. Analizando las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que han formado parte de esta investigación, se concluye que perciben al otro desde una perspectiva estereotipada en función del sexo. Esta percepción es claramente más marcada en el alumnado en su relación con su grupo de iguales, principalmente en el caso de los chicos. En cuerpo docente se evidencia un aspecto interesante que se corresponde con el hecho de que a pesar de existir auto y heteropercepciones estereotipadas, este nivel no se expresa en las prácticas. En ellas, la mayoría de la muestra presenta una actitud neutra en cuanto al género. Tampoco se expresa en la definición del buen profesor y de la buena profesora, en la que sendas cualidades se orientan mayoritariamente al rol, independientemente del género.

Estos hechos hacen del alumnado un grupo interesante de estudio dado que parece que está sometido a dos fuerzas contrarias, por un lado, la tendencia que le impone la sociedad que se evidenciaría en la auto y la heteropercepción estereotipada, y por otro, las prácticas que desarrolladas en un contexto que presenta algunos aspectos más igualitarios, reducirían esa tendencia más sexista. Por su parte, el profesorado y el equipo directivo también diferencian al alumnado en función del género, atribuyéndole en algunos casos características estereotipadas y basando en ellas su relación con este grupo. Esto no sucede en el nivel de análisis que evalúa las características de la relación entre personal docente y equipo directivo, el cual está basado en parámetros más igualitarios que evidencian una relación de equidad.

La cultura de género de una institución educativa se conforma en este “hacer” que es realizado en un contexto determinado y en lo que se “hace” en contacto con otros hacia los que se dirige la acción. El hecho de que los miembros que forman parte del centro educativo presenten percepciones, actitudes, cogniciones, conductas diferenciadoras y estereotipadas que alimentan una cultura de género sexista. Si a estos aspectos de orden individual y relacional se le suman los correspondientes a un orden sociocultural en el que la mujer no ocupa los mismos espacios que el hombre, esta cultura de género sexista amplía su espectro de acción. No podemos olvidar algunos aspectos que en el contexto educativo son discriminatorios hacia la mujer, por ejemplo, la reducida participación de estas en determinados órganos de decisión o que no están igualmente representadas en todos los niveles académicos (menor

presencia en cargos de responsabilidad en las universidades). Además, los contenidos curriculares presentan la participación limitada de la mujer en la construcción de la Historia en la que se prioriza el papel hegemónico masculino. Otro aspecto importante es la relevancia del currículum oculto por el que se canalizan una serie de elementos, normas y creencias que favorecen el mantenimiento, la transmisión y la existencia del sexismo.

La existencia de estos factores muestra la distancia existente entre el plano legislativo - que garantiza igualdad entre hombres y mujeres - y la realidad. Esta tiene su sostén en lo que Pierre Bourdieu definió como *violencia simbólica*, a partir de la cual estas diferencias segregacionistas son aprendidas como naturales. Esta naturalidad radica en que se asimilan en contextos cotidianos formales e informales, teniendo los primeros una enorme responsabilidad hacia la sociedad. Contextos formales como la institución educativa es la expresión misma del Estado. En ellas recae la función de socializar a ciudadanos y ciudadanas en los valores democráticos comunes. Según estos valores, mujeres y hombres en condiciones de igualdad tienen el derecho de participar en la sociedad de forma activa y de que se reconozca la labor de ambos en la construcción de la Historia pasada, presente y futura.

12. BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Disponible en: <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/La-dominacion-masculina.pdf>. [Consulta: marzo de 2014].

Cala Carrillo, M^a Jesús & Barberá Heredia, M^a Jesús (2009). *Evolución de la perspectiva de género en psicología*. En Revista Mexicana de Psicología, Vol. 26, Número 1. pp. 91-101.

Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.

España. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Expósito, Francisca; Moya, Miguel C. y Glick, Peter (1998). Sexismo ambivalente: edición y correlatos. En Revista de Psicología Social, Vol. 13, N^o 2, pp. 159-169.

Foucault, M. (1995). *Un diálogo sobre el poder* (5^a ed.). España: Alianza Editorial.

Goffman, Erving (1977). *The Arrangement between the Sexes*. In Theory and Society, Vol. 4, n^o. 3, pp. 301-331.

González González, María Teresa (coord.) (2005). *Reflexiones para la acción. Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Jaime Santana, Penélope & Araujo Cabrera, Yasmina. (2000) Clima y cultura organizacional: ¿Dos constructos para explicar un mismo fenómeno? En Decisiones Organizativas, pp. 296-324.

Lauretis, Teresa (1989). *La tecnología del género*. Disponible en: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>. [Consulta: noviembre 2013].

Lemus, Soledad de; Castillo, Miguel; Moya, Miguel; Padilla, José Luis & Ryan, Estrella (2008).

Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. En Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Vol. 8, Nº 2, mayo, pp. 537-562.

López-Sáez, Mercedes & Lisbona, Ana (2009). *Descriptive and prescriptive features of gender stereotyping. Relationships among its component*. En Revista de Psicología Social, vol. 24, nº 3, pp. 363-379.

López-Sáez, Mercedes, Puertas, Susana & Sáinz, Milagros (2011). *Why don't girls choose technological studies? Adolescent's stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering*. En Revista Española de Psicología, vol. 14, nº 1. pp. 74-87.

López-Zafra, Esther & López-Sáez, Mercedes (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. En Revista de Psicología Social, vol. 16, nº 2, pp. 193-207.

Mayobre Rodríguez, Purificación (2009). *Micromachismos invisibles. Los rostros del patriarcado*. Disponible en internet en : http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/purificacion_mayobre/micromachismos.pdf. [Consulta: octubre de 2013].

Montes Berges, Beatriz (2008). *Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio*. En Revista electrónica de la Universidad de Jaén, nº 3, pp. 1-16.

Morales, J. Francisco; Gaviria, Elena; Moya, C. Miguel & Cuadrado, Isabel (2007). *Psicología social* (3ª ed.). Madrid: McGraw Hill.

Moreno Sánchez, Emilia (2009). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Instituto de la Mujer; Huelva. En http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/780.pdf

Padilla Carmona, Teresa, Sánchez García, Manuel, Martín Berrido, Mercedes y Moreno Sánchez, Emilia (1999). *Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. de la educación*. En Revista de Investigación Educativa, vol. 17, nº 1, pp. 127 – 147.

Pastor Carballo, Rosa & Bonilla Campos, Amparo (2000). *Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas*. En Papeles del psicólogo, febrero, nº 75, pp. 140-182.

Rodríguez Castro, Yolanda; Lameiras Fernández, María; Carrera Fernández, María Victoria & Faílde Garrido, José María (2009). *Aproximación conceptual al concepto de sexismo ambivalente: estado de la cuestión*. En Revista SUMMA Psicológica UST, vol. 6, nº 2, pp. 131-142.

Rodríguez Menéndez, Mª del Carmen & Peña Calvo, José Vicente (2005). *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos*. En Revista Española de Investigaciones Sociológicas, vol. 112, nº 5, pp. 165-194.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Cultura que genera la evaluación en las escuelas*. En Varios: Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación. Centro de profesores de Granada. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>. [Consulta: enero 2014].

West, Candace & Zimmerman, Don (1987). *Doing gender*. In *Gender and society*, 1 (2), 125-151.