

CONFLICTOS EN LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA¹

Vega Caro, Luisa luiveg@us.es

Piedra de la Cuadra, Joaquín jpiedra@us.es

Ruiz Pinto, Estrella epinto@us.es

González del Piñal Pacheco, Ramón ramongp@us.es

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

El propósito de esta comunicación es conocer algunos de los conflictos de género que se producen en la escuela. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa basada en grupos de discusión, los cuales adoptan un formato de panel de profesorado experto en igualdad. El trabajo se sustenta en las teorías histórico-culturales y constructivista que consideran el género como una construcción social, (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997), la cual ofrece un marco adecuado para el estudio y análisis de los conflictos que intervienen en la construcción de la cultura de género en los centros educativos.

Se realizan cinco grupos de discusión compuesto por 30 profesoras y 7 profesores de diferentes Centros Públicos de Educación Secundaria de Andalucía. El análisis interpretativo de los discursos del profesorado durante las interacciones se obtiene mediante el programa ATLAS-ti.

Los resultados muestran una variedad de conflictos en función de temáticas tratadas y niveles de análisis, donde se muestra que las políticas de género y el clima de centro son los temas más conflictivos en la construcción del género en la escuela.

Palabras claves: género, equidad de género, conflictos, análisis del discurso, actitudes del profesorado

1. Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es la creación de recursos virtuales para la coeducación y el análisis de buenas prácticas coeducativas para favorecer y potenciar una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos.

En 2006, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, que incluye un conjunto de medidas que afectan a la organización escolar, los contenidos curriculares y la formación del profesorado. El objetivo de este Plan es transformar la cultura de género en la escuela, facilitando el conocimiento de las diferencias entre sexos, prácticas educativas igualitarias y mostrando cambios en las relaciones de género. La creación de una figura de profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros es

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación de excelencia “*Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela*” (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408), vinculado a sendas tesis doctorales de las personas autoras del trabajo.



una de las medidas claves que éste contempla. La aportación de esta comunicación se centra principalmente en la exposición de algunos de los resultados más significativos sobre el proceso de construcción de la cultura de género en los centros escolares a través de los discursos del profesorado responsable del Plan de Igualdad. Este estudio está basado en grupos de discusión con profesorado responsable del Plan de Igualdad de los centros educativos con el fin de conocer los principales conflictos que surgen en los centros con la aplicación de este plan.

2. El papel del profesorado ante la coeducación

Los centros escolares constituyen espacios imprescindibles para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables ya que a través de ellos se transmiten y se reproducen los diferentes patrones culturales. De este modo, la intervención del profesorado de forma activa y creativa es imprescindible para estos cambios. Moreno (2000) manifiesta que no podemos olvidar el papel de los y las enseñantes, ya que son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículo de socialización.

En una revisión de investigaciones sobre actitudes del profesorado hacia la coeducación, Bonal (1997), señala que el profesorado considera la escuela como una institución neutra, mostrándose en desacuerdo con medidas encaminadas a alterar elecciones individuales, especialmente relacionadas con opciones de estudio y profesionales, las cuales consideran que son el resultado exclusivo de decisiones personales tomadas sin coacción, por lo que se manifiestan genéricamente de acuerdo con la aplicación de políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos pero no con medidas concretas para alcanzarla. Por todo ello, Bonal (1997) concluye que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción siendo esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas.

En esta misma línea, un estudio reciente sobre las actitudes del profesorado hacia la coeducación y la igualdad (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2010) muestra que son las profesoras quienes tienen una posición más firme, activa y comprometida con el cambio educativo que implica asumir la perspectiva de género, mientras que el profesorado masculino manifiesta un perfil más adaptativo basado en la adopción de un “discurso políticamente correcto”. Otro dato que corrobora este aspecto es que la mayoría de las personas que ocupan el cargo de responsable del Plan de Igualdad en los centros son mujeres. Estos datos revelan que aún persisten resistencias hacia el cambio en los centros escolares y que a pesar de la puesta en marcha de políticas y planes de igualdad, los profesores aún no se han incorporado de manera activa, pública y decisiva en este proyecto.

En este proceso de cambio, el profesorado ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado, así como ha de servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres (Freixas, Fuentes Guerra y

Luque, 2006). Este cambio, por tanto, no es fácil ni inmediato y encuentra resistencias y dificultades de diversa índole, ya que, como afirma Subirats (2001), los cambios relacionados con la igualdad de género significan no sólo el reto de enfrentarse a un conflicto externo que puede entrañar sanciones sociales negativas complejas, sino también el reto de enfrentarse a un conflicto interno, en el que la persona se debate con su propia identidad.

3. La construcción de la cultura de género desde la perspectiva sociocultural

Este trabajo se sustenta en concepciones procedentes de la teoría histórico-cultural que consideran el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006). En este trabajo asumimos el género como un sistema de significados a través de los cuales se filtra la información de forma selectiva influyendo en las conductas, las creencias y los sentimientos de las personas.

Según Crawford (2006) en la actualidad es preciso comprender y analizar el género como un sistema social que funciona en tres niveles:

- En el nivel sociocultural, el género gobierna el acceso a los recursos y al poder, regulando las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres.
- En el nivel interactivo, hombres y mujeres son tratados de forma diferente en las interacciones cotidianas y, como consecuencia, se adoptan comportamientos diferentes. En este nivel, el género es un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria.
- En el nivel individual, hombres y mujeres llegan a aceptar las distinciones de género como parte de su autoconcepto, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, etc.). Esta representación subjetiva del género suele ser en la práctica una respuesta más o menos automática a las presiones sociales.

No obstante, como la teoría histórico-cultural sostiene, la cultura no es estática y uniforme, Rockwell (1997) plantea que entender el concepto de cultura exclusivamente como un sistema simbólico coherente y delimitado, no refleja ni incluye la riqueza histórica de los procesos culturales por los que ese sistema se crea, mantiene y reproduce. De ahí que se plantee la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas. En relación con esta noción dinámica de la cultura, Jacob (1997) considera que los significados y expectativas sociales son a la vez estables y emergentes, siendo estables aquellos aspectos que un grupo reconoce como significados compartidos y prevalentes y, emergentes aquellos aspectos que son creados y negociados por las personas durante sus interacciones. Siguiendo este razonamiento, la cultura de género (es decir, el conjunto de significados, normas, expectativas, etc. que definen la masculinidad y la femineidad) preexiste a los actos en que las personas la hacen explícita, pero al mismo tiempo es modificada por las personas al utilizarla de un

modo determinado en instancias concretas de comunicación. Este carácter heterogéneo y cambiante de la cultura que está relacionado con la variedad de actividades y contextos en los que se representa y manifiesta el género (significados, valores, creencias, etc.) ofrece la oportunidad para transformar la cultura de género en un espacio de igualdad y de respeto. La introducción en los centros educativos de un nuevo marco normativo para la convivencia como es el Plan de Igualdad ofrece la posibilidad de observar y analizar los procesos de cambio que origina en las costumbres, rituales, prácticas y discursos de la comunidad educativa.

4. El conflicto como construcción de significados compartidos

La teoría sociocultural ofrece un marco adecuado para el estudio y análisis del conflicto, puesto que la acción conflictiva tiene un origen social que nace de la construcción y asociación de significados a determinados comportamientos en contextos socioculturales concretos. En relación con la cultura de género, algunos estudios recientes analizan tipos de conflictos y estrategias de resolución en adolescentes (Sastre y Moreno, 2007; Sastre, Arantes y González, 2007; Bascón, Cala y de la Mata, 2008) para conocer creencias, mitos, valores, etc. que se ponen en juego así como las estrategias y mecanismos de resolución (validación, justificación, etc.). Según Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio, y Prados (2008), esta visión constructiva y social del conflicto se sostiene en la idea de que la creación de significados es un proceso de construcción situada y social mediante la cual las personas interpretamos nuestra experiencia en función de los propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Esta construcción personal tiene un carácter social y compartido, es decir, cultural, lo que posibilita que la experiencia sea interpretable, estableciendo relaciones entre lo que conocemos y las nuevas experiencias. Ross (1995) define el conflicto como una actividad cultural, en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas o tienen intereses divergentes y en la que diversas voces tienden a hacer prevalecer determinadas formas de entender la realidad.

Los significados son una construcción conjunta que emerge de las interacciones en los contextos en las que se desarrollan (Cubero et al. 2008; Santamaría, 2002), por lo que el conflicto como espacio de negociación de significados puede ser interpretado como el desarrollo de concepciones y formas de discurso que pueden ser o no compartidas. (Cubero et al. 2008). Este proceso de comunicación implica una dinámica de confrontación de diferentes voces, referentes, argumentos, puntos de vista, etc. a través de las cuales el propio discurso adquiere significado y llega a convertirse en una representación del mundo. El proceso de construcción de significados compartidos depende en gran medida del desarrollo de visiones compatibles sobre la realidad, siendo el diálogo y la comunicación una oportunidad para encontrarse con el otro y por medio del otro construir un discurso propio. En este sentido, varios trabajos (Hátano e Inagaki, 1991; Edwards, 1993; Cubero et al. 2008) analizan los recursos y estrategias que utiliza el profesorado en la construcción y validación del conocimiento académico, identificando las invocaciones como un mecanismo semiótico con el fin de establecer una versión válida o culturalmente aceptable del conocimiento desplegando los criterios que les permiten legitimar una explicación determinada frente a otras posibles. Estudiar los conflictos que surgen en los centros educativos como consecuencia de la implantación de nuevas políticas en materia de igualdad supone un contexto idóneo para analizar la forma en que son reinterpretadas y negociadas las normas y prácticas por

parte del profesorado así como para comprender cómo se producen los procesos de cambio en esta materia en un plano microgenético.

5. Planteamiento y objetivo del estudio

Este estudio se propone conocer cómo se construye la cultura de género en la escuela a través de los discursos del profesorado y, más específicamente la naturaleza y contenido de algunos de los conflictos que se producen en el proceso de construcción de una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos, como consecuencia de la puesta en marcha del I Plan de Igualdad en Educación.

6. Metodología

El estudio se desarrolla con una metodología cualitativa basada en grupos de discusión con el fin de conocer la variedad de conflictos de género que se producen en los centros educativos. Los grupos de discusión permiten analizar procesos de negociación y resolución de contradicciones y conflictos, posibilitando su estudio en profundidad debido a la naturaleza de la interacción y el abordaje que se hace de los temas en un debate “entre iguales” (Cala y Trigo, 2004). Entre otras ventajas metodológicas, los grupos de discusión ofrecen la oportunidad de analizar cómo se forman las opiniones y cómo se modifican en el contexto de la discusión con otras personas así como grupos de personas que comparten una misma problemática tomen conciencia del proceso político y social de construcción de sus experiencias y se organicen para cambiarlas (Wilkinson, 1998; Cala y Trigo, 2004).

6.1 Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 30 profesoras y 7 profesores de Educación Secundaria de diferentes centros públicos de Andalucía. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico, aplicándose el muestreo teórico como procedimiento para seleccionar al profesorado experto en coeducación en los centros. Se utilizan como criterios de inclusión: ser profesorado en activo en Centros Educativos públicos, asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los Centros, tener experiencia y/o formación previa en coeducación, encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006/07 y pertenecer a un centro educativo de Andalucía.

6.2 Instrumento y procedimiento

Para la realización de este estudio se realizan cinco grupos de discusión, con profesorado de Educación Secundaria, para los cuales elaboramos una guía de cuestiones con el propósito de conocer los obstáculos y dificultades percibidas en la aplicación del Plan de Igualdad así como analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad. Se incluyen cuatro cuestiones fundamentales:

1) Plan de Igualdad. ¿cómo valoráis el Plan de Igualdad? ¿De qué forma creéis que está influyendo en los centros? Aspectos positivos y negativos.

2) Centros Educativos. ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias a tratar en este tema?

3) Comunidad Educativa. ¿Cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan?

4) Coeducación. ¿Cuáles son las líneas generales de actuación sobre coeducación en vuestros centros? ¿Qué idea de coeducación manejáis en vuestra práctica?

Una vez recogido los discursos del profesorado en audio y video, se procede a la transcripción de éstos utilizando para ello el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y adaptado por Cubero (2000). Estas convenciones han sido tomadas casi en su totalidad de los trabajos de análisis del discurso y análisis conversacional. Posteriormente aplicamos análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) de las categorías con el objeto de caracterizar los discursos del profesorado experto en coeducación e identificar los conflictos más relevantes en los mismos. Por otro lado, aplicamos el programa informático Atlas-ti versión 5, realizando un análisis interpretativo de los discursos utilizando como técnicas específicas para la reducción de datos: la codificación, los memorándums y los recuentos.

7. Resultados y Discusión

En este apartado presentamos parte de los resultados procedentes de los grupos de discusión que sirven para conocer y comprender los procesos de construcción de la cultura de género en los centros educativos. Hemos identificado 14 conflictos en la construcción de una cultura de género basada en la igualdad entre hombres y mujeres en la escuela, de los cuales presentaremos aquellos conflictos de carácter contextual que aparecen representados por una 57,14%. Estos conflictos se originan en la escuela como consecuencia de la introducción de cambios en el modelo social de género (costumbres, tradiciones, prácticas, etc.) promovidos por la puesta en marcha del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

7.1 Conflictos contextuales: resistencias institucionales a la igualdad

Los conflictos contextuales expresan las fricciones y discrepancias entre una ideología de género basada en la igualdad proveniente del feminismo y representada en la política educativa (Plan de Igualdad) con otras ideologías presentes en los centros educativos respecto al género procedentes del patriarcado y que condicionan la viabilidad de los planes de igualdad y proyectos de coeducación en los centros educativos. La mayor parte de estos conflictos de género en los centros educativos (57,14%) son producto de las formas de resistencia usadas para contrarrestar y minimizar los cambios en materia de igualdad. En estos conflictos los contenidos giran en torno al clima en los centros escolares especialmente relacionado con la sensibilidad de los agentes educativos en materia de igualdad y su capacidad para ver y reconocer situaciones y prácticas de discriminación y desigualdad en los centros y actuar de forma positiva para contrarrestarlas y corregirlas. A continuación mostramos algunos discursos ilustrativos de esta forma de conflicto.

Piedad): (...) Ni hay un apoyo fuerte, ni hay un enfrentamiento tampoco fuerte. (...) Eh:: se ha visto el tema de la coeducación como actividades culturales, como:: algo, un adorno, o que mona te ha quedado ah:: pero no es algo que esté integrado en el proyecto de centro, ni se entiende como algo importante, es como (...)

(Loyola): (...) >Esta mañana por ejemplo estaba yo hablando con un inspector y tal, digo hay que ver en la inspección las pocas mujeres que hay<. “¡Joder! Yo no sé de qué os quejáis si habéis avanzado un montón en los últimos años, no sé cuánto” (...)

Estos discursos revelan la resistencia muchas veces sutiles que se encuentran las profesoras encargadas del Plan de Igualdad en los centros para desarrollar su labor en relación con la coeducación. En los ejemplos de discursos anteriormente presentados, se observan posiciones de sexismo hostil manifiesto representado en la voz “no sé de que os quejáis si habéis avanzado un montón” hasta un sexismo más sutil e invisible representado por la voz “que mona te ha quedado” en la que se da a entender el carácter secundario de la coeducación como función de la escuela y por ende, también una forma de desvalorizar la labor que estas profesoras realizan. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en otros estudios científicos que han analizado las resistencias al cambio en materia de igualdad por parte del profesorado y las instituciones escolares (Acker, 1995; Bonal, 1997). Estas investigaciones plantean que la propia escuela como institución adopta una determinadas coordenadas culturales por las que socializa a su profesorado en determinadas ideologías a través de sus políticas y sus prácticas. Estos conflictos muestran como persisten formas de resistencia muchas veces sutiles, en la escuela y en el profesorado en relación con la igualdad y la coeducación. Como Glick y Fiske (2001) han constatado, esta forma de sexismo sutil es más perjudicial al no ser visible socialmente, ya que es más difícil de detectar por el tono afectivo positivo que emplea. En nuestro estudio, se observa cómo estos conflictos que se manifiestan en forma de resistencia al cambio tienen un componente ideológico y se apoyan en la consideración de que la igualdad y la coeducación son aspectos no sustanciales en la escuela sino algo complementario y secundario.

8. Conclusiones

A través de este trabajo hemos pretendido conocer cómo se construye la cultura de género en la escuela a través de los discursos del profesorado. Creemos que ha sido fundamental para esta investigación el enfoque desde el que nos hemos posicionado, considerando el género como una construcción social, esta perspectiva construccionista nos ha permitido estudiar y analizar no sólo los factores y dimensiones que inciden en la reproducción cultural de las diferencias de género, sino qué induce a fijar la mirada en los procesos, en las dinámicas, en las acciones de reproducción o de cambio de la cultura. Esto es particularmente necesario para nuestro estudio, ya que se centra en conocer cómo el profesorado construye y negocia significados respecto a la igualdad de género en contextos escolares a raíz de la puesta en marcha de nuevas políticas y medidas educativas a favor de la igualdad.

En el estudio se observa que existen diferentes tipos de conflictos a partir de la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación como

consecuencia de la de la introducción de cambios en el modelo social de género ya existente.

Los conflictos ocasionados se dan a nivel general en todo el centro educativo, mostrándose dos formas de resistencias: resistencias institucionales a la igualdad (*conflictos contextuales*) a los cambios para la igualdad, derivados de la confrontación entre ideologías de género procedentes del feminismo e ideologías de género procedentes del patriarcado. Por otro lado, conflictos en el propio grupo de profesorado encargado de la igualdad, donde se reflejan las diferentes formas de concebir e interpretar la igualdad de género (*conflictos relacionales*) y, sobre todo en las formas de desarrollarla en la escuela. Este segundo tipo de conflicto no se ha presentado en el apartado de resultados puesto que hemos optado por presentar aquellos conflictos que son más significativos en los discursos del profesorado para conocer cómo se construye la cultura de género en la escuela.

También, hemos detectado que las temáticas más controvertidas en relación con la construcción de la cultura de género son muy diversas y están asociadas a las medidas e iniciativas que incluye el Plan de Igualdad. Estas temáticas despiertan conflictos que pueden bloquear los procesos de cambio en relación al género en las instituciones educativas. En primer lugar, hemos observado, que el tipo de clima creado a partir de la introducción de las políticas de igualdad constituye uno de los principales temas que preocupan al profesorado responsable en coeducación, ya que a la hora de actuar tienen muy presente las diferentes valoraciones y opiniones de la comunidad educativa sobre igualdad y coeducación. En este sentido, afirmamos que existe un clima poco favorable a la coeducación debido a la falta de sensibilidad como consecuencia de la idea cada vez más extendida y generalizada socialmente de que la igualdad está conseguida y que ya no existen situaciones de discriminación y desigualdad en la escuela.

Por último, a lo largo del estudio hemos detectado que en general el profesorado participante manifiestan una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las mujeres que en los hombres. Lo que demuestra la influencia que ha tenido la tradición patriarcal en la formación de las personas, donde muchos de ellos tienen “*una venda en sus ojos*”, por lo que no visualizan ni están sensibilizados en temas de igualdad obstaculizando a su vez, de una forma pasiva, el que se produzca el cambio hacia la cultura de género. Por lo que esto concuerda con estudios como los de Bonal (1997) en el que se manifiesta que a veces se es más sexista por lo que no se deja hacer que por lo que se hace.

9. Referencias bibliográficas

ACKER, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

ATKINSON, J. M. Y HERITAGE, J. (Eds.) (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge. Cambridge: University Press.

BASCÓN, M., CALA, M.J. Y DE LA MATA, M. (2008). Gender and discourse during conflict resolution in adolescents. *2nd ISCAR Conference*. San Diego. Septiembre 8-13 (paper).

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó.

CALA, M. J. Y TRIGO, E. (2004). “Metodología y procedimientos de análisis”. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). (81-105) *Psicología y género* Madrid: Pearson.

CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

CRAWFORD, M., Y CHAFFIN, R. (1997). “The meanings of difference: cognition in social and cultural context”. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.

CUBERO, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA A., DE LA MATA, M., IGNACIO, M.J. Y PRADOS M. (2008). “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”. *Revista de Educación*. 346, 71-104.

EDWARDS, D. (1993). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19, 3, 205-225.

FREIXAS, A., FUENTES GUERRA, M. y LUQUE, B. (2006). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64

GLICK, P. Y FISKE, S.T. (2001). Ambivalent sexism. En M.P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp.115-188). San Diego: Academia Press.

HATANO, G. AND INAGAKI, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. En L. B. Resnick, J. Levine and S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. (pp.331-348). Washington, DC: American Psychological Association,

JACOB, E. (1997). Context and cognition: implications for educational innovators and anthropologists. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 1, 3-21.

MORENO, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.A. Santos Guerra (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.

REBOLLO, M. A., GARCÍA, R., PIEDRA, J. Y VEGA L. (2010). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, en prensa.

ROCKWELL, E. (1997). “La dinámica cultural en la escuela”. En A. Álvarez, (Ed.): *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 21-38.

ROSS, M.H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la practica de la violencia*. Barcelona. Paidós.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. Y JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. Reimpreso en J. Schenkein (Comp.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.

SANTAMARÍA, A. (2002). “¿De qué hablamos cuando hablamos de Significado? el Problema del Significado en la Constitución de la Mente”. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 10 (2), 173-193.

SASTRE, G. Y MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona. Gedisa.

SASTRE, G., ARANTES, V. Y GONZÁLEZ, A. (2007). “Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones mentales de adolescentes”. *Cultura y Educación*, 30 (2), 197-213.

SUBIRATS, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp.16-25).Barcelona: Síntesis

WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. H. (1987). “Doing Gender”. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

WILKINSON, S. (1998). Focus group in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21,111-125.