



La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria

Pilar Colás & Rocío Jiménez

To cite this article: Pilar Colás & Rocío Jiménez (2004) La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria, *Cultura y Educación*, 16:4, 419-433

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/1135640042802482>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 21



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria

PILAR COLÁS Y ROCÍO JIMÉNEZ*

Universidad de Sevilla



Resumen

En este artículo se presenta un estudio empírico sobre cómo los profesores de Enseñanza Secundaria perciben e interpretan la cultura de género. El Enfoque Sociocultural y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner sirven de referentes teóricos en esta investigación. Los resultados muestran diferentes visiones de la realidad de género y se identifican variables asociadas a las mismas. Se hallan diferencias entre sexo y percepción cultural de género.

Palabras clave: Cultura, género, educación secundaria, profesor, teoría sociocultural, investigación empírica.

Secondary education teachers' view of gender culture

Abstract

An empirical research study on how Secondary Education teachers perceive and understand gender culture is described. The study's theoretical approach is based on socio-cultural theory and Bronfenbrenner's ecological paradigm. The results reveal teachers' different views of gender reality, and the variables associated to each socio-cultural view of gender are identified. Sex and gender perception differences were also found.

Keywords: Culture, gender, Secondary Education Centre, teacher, socio-cultural theory, empirical research.

Correspondencia con las autoras: Pilar Colás. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. E-Mail: pcolas@us.es.
Rocío Jiménez Universidad de Sevilla. E-Mail: rjimenez@us.es

Introducción

La educación constituye uno de los pilares claves en la transmisión de patrones culturales de género, pero también de la transformación de los mismos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género.

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

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

Cosmovisión cultural e identidad de género

La *cosmovisión cultural de género* hace referencia a los significados de género compartidos por todos los miembros de una misma sociedad y cultura. Los patrones, roles y significados sociales dominantes sobre el género, que son reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel social y cultural, se ponen de manifiesto en los contextos educativos y son expresados por el profesorado como un reflejo de su propia identidad. De hecho, la representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de los sujetos. La cosmovisión cultural de género incluye dos vertientes, por un lado, lo que cada sociedad entiende por género y, por otro, las elaboraciones que cada persona efectúa de la cosmovisión general compartida por el grupo social de referencia (Lagarde, 1996, p. 19).

Aproximaciones teóricas del Enfoque Sociocultural, desarrollado por psicólogos como Vygotski, Wertsch, Bajtin, Cole, entre otros, y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner sirven de referentes en esta investigación, en cuanto destacan el papel preeminente de la cultura en la constitución del ser humano. Estas teorías parten de una concepción del sujeto mismo como ser histórico, construido socialmente en interacción con los escenarios culturales y contextos sociales. Estos planteamientos, así como, postulados derivados de ellos, aportan un marco explicativo clave en el que explorar las formas en que los contextos confluyen para caracterizar la identidad de género y como ésta, a su vez, influye en la percepción de la realidad.

El sujeto construye su realidad a través de la interacción con el contexto; el lenguaje y el discurso son herramientas culturales claves para que dicha interacción se produzca. Los procesos psicológicos superiores y la conciencia tienen su origen en procesos sociales. La internalización supone la incorporación al plano individual (intrapicológico) de lo que, previamente, ha pertenecido al ámbito de las interacciones con los demás (interpsicológico). Ambos planos, el interpsicológico y el intrapsicológico, coexisten en interacción dialéctica.

La traslación de estas ideas al estudio de la cosmovisión de género abre un campo de trabajo rico y complejo. En este sentido cabe mencionar los trabajos de John-Steiner (1996, 1999) centrados en establecer conexiones entre el enfoque sociocultural y los estudios de género. Cuestiones tales como la interdependencia

dinámica entre los procesos sociales e individuales, la transformación del conocimiento, el énfasis sobre el desarrollo y la mediación semiótica, proveen importantes conexiones entre los enfoques de género y las teorías vygotskianas. Esta autora pretende con su trabajo hacer explícitas y visibles las conexiones y convergencia entre el enfoque sociocultural y las perspectivas feministas. Tarea a la que se suman otros autores tal como Tarule (1996), que centra esas relaciones en el reconocimiento del origen social del pensamiento y el rol del lenguaje para mantener y desarrollar conexiones significativas.

Por otra parte, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979) aporta referentes teóricos importantes en el abordaje de cuestiones de género. Su visión ecológica del desarrollo humano incide en la importancia de los ambientes en que nos desenvolvemos. El sujeto percibe el entorno y a la par se comporta en él. Una de las aportaciones más importantes y conocidas es su modelo ecológico, creado para comprender los contextos. Los contextos se organizan en torno a cuatro sistemas: microsistema (define las actividades, roles y relaciones que la persona experimenta en su entorno), mesosistema (es la unión de dos o más entornos o microsistemas en los que el sujeto participa activamente), exosistema (entornos que no incluyen a la persona como participante pero que le afectan) y el macrosistema (correspondencia en forma y contenido de los sistemas anteriores que conforman la cultura en su totalidad). Este modelo ecológico ha propiciado investigaciones en un amplio abanico de campos dentro de la sociología, antropología, psicología y pedagogía, haciéndose adaptaciones del mismo. Esta aproximación contextualizada se hace patente en la investigación psicológica en los años noventa y, concretamente, Crawford y Chaffin (1997) plantean la incorporación de la perspectiva contextual al estudio del género.

Si bien las aportaciones de Bronfenbrenner aportan referentes teóricos con los que identificar modalidades de contextos en los estudios de género es necesario, igualmente, perfilar más nítidamente niveles en el plano individual o intrapsicológico.

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

A partir de lo expuesto, entendemos que la configuración de la identidad de género se ve influenciada por los contextos sociales que la conforman y de los que depende. Pero, a su vez, el sujeto puede tomar posicionamientos diferenciados respecto a ellos, lo que da lugar a multiplicidad de posibilidades de percibir e interaccionar con las propuestas culturales de género. Estas ideas trasladadas al plano educativo significan que los centros escolares son contextos sociales en los que se proyectan y, a la vez, se reflejan los patrones culturales de género establecidos socialmente. Los profesores como agentes activos en las instituciones escolares son referentes importantes en los estudios de género para indagar sobre la/s cosmovisión/es de género y su posible papel en su interacción con los contextos escolares (alumnos, aulas y centro). Porque repitiendo la idea de Bronfenbrenner el sujeto percibe el entorno y a la par se comporta en él.

Los marcos teóricos referidos suscitan, en su traslación a la investigación sobre género (construcción sociocultural internalizada por los sujetos), algunos interrogantes:

- ¿Existen diferentes formas de internalización de los estereotipos y patrones culturales de género?.
- ¿Incide la posición o rol social de género en las formas de internalización de los patrones culturales de género?.
- ¿Qué dimensiones sustentan y son explicativas de las posibles cosmovisiones de género?.

Responder a estas cuestiones, en nuestro caso, exige la exploración del pensamiento y las representaciones de género que tiene el profesorado.

La investigación que presentamos trata de detectar la/s cosmovisión/es de género del profesorado con las que interactúan en los contextos escolares. Concretamente trata de responder a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué dimensiones estructuran y organizan la cosmovisión cultural de género del profesorado en los contextos escolares?
- b) ¿En qué representaciones, conocimientos y creencias (cosmovisión cultural) sobre género asienta el profesorado su propia actividad educativa?
- c) ¿Cuál es la incidencia de la identidad de género en las *cosmovisiones culturales de género* en los contextos escolares?

Método

La investigación que presentamos requirió una fase previa de elaboración de materiales: creación de un “kit” de fotografías que representasen distintas situaciones contextuales escolares habituales, y preparación de una entrevista que permitiera generar un discurso suficientemente amplio y completo sobre cuestiones de género, para extraer a partir de él la cosmovisión cultural de género de los profesores.

El “kit” fotográfico se compone de seis fotografías. Ellas expresan situaciones comunes en los contextos escolares que pueden ser leídas en clave de representación de patrones culturales de género. Tres de ellas, representan contextos escolares relativos a materias escolares y otras tres, contextos escolares recreativos. En el aula, se representan tres posibles contextos; global del aula (macro), trabajo escolar en grupo (meso) y relación didáctica personalizada profesor-alumno (micro). El *Contexto Macroestructural* implica referencias a patrones y roles sociales compartidos culturalmente sobre género, que son trasladados al aula. Nos muestra que los modelos y patrones de género adoptados por la sociedad se trasladan al aula. El *Contexto Mesoestructural*, se refleja en el funcionamiento y la sociología de los grupos en las aulas y si en ellos se reproducen funciones y roles diferenciales asignados a los sujetos en función de su sexo. Por ejemplo, si en el aula se solicita que los niños ayuden en tareas relacionadas con el género masculino y las niñas en tareas relacionadas con el género femenino. El *Contexto Microestructural* se expresa en la interacción personal, cara a cara entre alumnos y alumnas, profesores y alumnos/as, etcétera. Recoge distintas formas de comunicación y conductas diferenciadas en función del sexo de los alumnos. Cada uno de estos encuadres, por tanto, visualiza formas en que se expresan estereotipos de género, representan *escenarios de actividad* escolar. En cuanto al contenido el encuadre “Macro” representa la *orientación diferencial de género en disciplinas científico-técnicas*, el nivel “Meso” representa la *asignación de tareas diferenciales en el aula en función del género* y el “Micro” se concreta en la *atención diferenciada del profesorado al alumnado en función del género*. Estos contenidos están avalados por los resultados de investigaciones sobre género en el ámbito escolar (Ajello, 1993; Bonal y Tomé, 1996).

El *Contexto Recreativo Escolar* se materializa a través de tres fotografías que recogen, *el juego como símbolo de los arquetipos de género* (macroestructural), *distribución de espacios lúdicos* (mesoestructural) e *interacción en el juego en función del género* (microestructural, posición del sujeto en un contexto de acción). Igualmente, estos escenarios y estereotipos seleccionados ejemplifican resultados sobre género llevados a cabo en contextos escolares (Colás, 2004).

El conjunto total de fotografías pretende ser, por tanto, una representación lo mas amplia posible de los contextos educativos en los que se manifiestan diferencias genéricas. La variedad de estos contextos favorece y garantiza una exploración más completa y amplia de la cosmovisión de género del profesorado en el ámbito escolar. Una utilización más restringida del número de fotografías podría condicionar la información obtenida, al quedar más reducida y limitada.

Estos estímulos visuales permiten indagar sobre las formas, cualitativamente diferentes, en que se perciben las propuestas y expresiones culturales de género en los contextos escolares, así como, las representaciones subjetivas y personales (internalización) de género diferenciadas a tenor de experiencias vitales personales. Permiten identificar significados y patrones de género que son privilegiados y elaborados por las personas. Proyectan, por tanto, la interpretación que hacen los sujetos del mundo social desde una perspectiva de género. Asimismo, expresan formas particulares de establecer interacciones intrapsicológicas e interpsicológicas en cuestiones de género.

La entrevista focalizada y semiestructurada realizada en base a un guión de preguntas pretende estimular la verbalización de su cosmovisión de género. A cada sujeto se le interroga en primer término sobre la lectura e interpretación personal de cada imagen. En un segundo momento, se le pide manifieste su valoración respecto a la interpretación realizada previamente. En un tercer momento, se les pide proyecten una propuesta de acción o intervención educativa.

Variables del estudio

a) *Género*. Esta variable tiene sentido desde la perspectiva sociocultural, en tanto implica posiciones socioculturales distintas que afectan a la actividad de sujeto y a la interpretación de los contextos.

b) *Posicionamiento del sujeto ante los contextos* expresa la variabilidad individual con la que los sujetos interaccionan y dialogan con el medio y los contextos. Su posición es construida e influenciada por las experiencias previas. En esta dimensión se parte de tres opciones o modelos: legitimador, de resistencia y de proyecto. El *Posicionamiento Legitimador* implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Por tanto, no cuestiona los roles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema. El *Posicionamiento de Resistencia* plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género. Adopta un posicionamiento de supervivencia basado en principios diferentes a los propuestos y aceptados socialmente. Cuestionan la realidad de género aunque no se plantean propuestas para su cambio. La *Posición de Proyecto* implica una actitud de construcción de una nueva identidad, redefiniendo así su posición en la sociedad, busca con ello, transformar la estructura social. La incorporación de esta dimensión a nuestro sistema de categorías se sustenta en el marco teórico de nuestro estudio (de Pablos 1999) y en los trabajos empíricos previos que aportan una lectura de los tipos de identidad propuestos desde la perspectiva de género (Rebollo, González, Jiménez y Pazos, 2001). Aquí nos interesa explorarla como configuradora de la cosmovisión de género.

c) La variable *Interpretación de la realidad de género*, expresa los tipos de referentes que utiliza el profesorado para hacer una lectura de la realidad de género. La búsqueda de estos referentes para configurar el discurso sobre género se puede sustentar tanto en factores de carácter externo (organizativos, institucionales, sociales...) como interno (afectivos, personales...). Los planteamientos teóricos la subrayan como relevante en el marco de la investigación sobre género. Esta variable se concreta en dos opciones: *externa e interna*. La *Interpretación Externa* traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos. La *Interpretación Interna* trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de roles de género. Se perciben como miembros activos/participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales. Para Lagarde (1996), a pesar de que hombres y mujeres parten de bases culturales similares, las interpretaciones que efectúan del mundo y sus significados proceden de subculturas genéricas concretas que determinan las experiencias vitales y representaciones sociales de unos y de otras y, por tanto, sus identidades personales. La búsqueda de referentes (externos o internos) para la interpretación de la realidad es un elemento relevante en la cosmovisión de género del profesorado. Su expresión a través del uso del lenguaje nos permite explorar esta dimensión.

d) La variable *Pensamiento de género*, recoge las formas en que aparecen las temáticas de género en el discurso del profesorado, mostrando un determinado estilo de pensamiento. En esta dimensión se identifican dos categorías: *estático*, cuando el profesor expone temáticas o aspectos de forma independientes y yuxtapuestos sin establecer relación entre ellos –formulación que desde el enfoque sociocultural podría tener cierta similitud con un pensamiento contextualizado–. Y *dinámico*, cuando se establecen asociaciones y relaciones, incluso de tipo causal, entre las temáticas que exponen. Implica un pensamiento más elaborado y abstracto. Podríamos asociarlo a un pensamiento descontextualizado. En este sentido, para Bourdieu (2000), el sistema de representaciones sociales que ha sido construido en situaciones y espacios sociohistóricos concretos está actuando como pilar de las formas de pensamiento y, lo que es aún más relevante, de las acciones, de las pautas de relación interpersonal y de los modos de discurso propios de la sociedad y de la cultura de referencia. La relevancia de esta categoría radica en la posibilidad de exploración del funcionamiento de los modelos de género como base del pensamiento humano.

Sujetos participantes

En este estudio participan catorce docentes, seis profesoras y ocho profesores de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a diferentes áreas académicas: ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera, lengua y literatura, educación física, matemáticas, tecnología y educación plástica. Todos ellos, ejercen su docencia en centros de enseñanza secundaria en Sevilla y provincia. Participan de forma voluntaria en el estudio. Para la selección de sujetos se ha seguido un muestreo no probabilístico que, según la terminología de Patton (1984) corresponde a un “muestreo de casos sensitivos”. Es decir, en el estudio han participado personas con predisposición a expresar sus percepciones acerca del objeto de estudio.

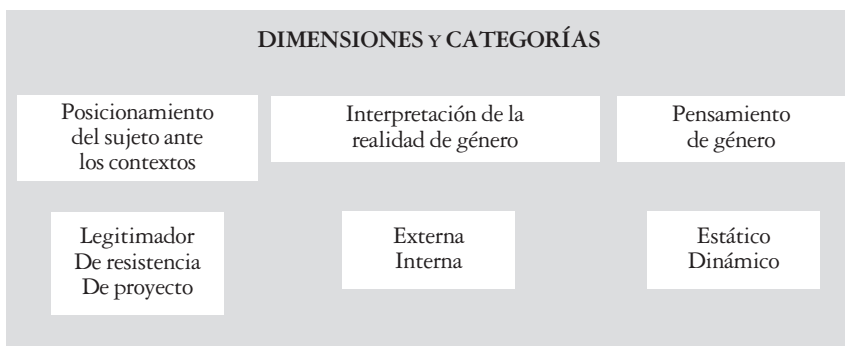
Procedimiento

La obtención de datos constó de las siguientes fases:

- *Entrevistas.* Se realiza una entrevista individualizada a cada profesor. En ella, se repite el mismo protocolo-guion ante la presentación de cada una de las seis fotografías. Los datos se graban en audio.

- *Transcripción y análisis cualitativo de las grabaciones.* Cada una de las entrevistas fue codificada según un sistema de categorías fundamentado en el marco teórico de este estudio. El sistema de categorías inicial, amplio y complejo, fue reducido posteriormente recogiendo, únicamente, las categorías más relevantes para nuestro estudio. La figura siguiente muestra las categorías definitivas con las que se opera.

FIGURA 1
Categorías que configuran la Cosmovisión Cultural de Género



El análisis cualitativo tiene como propósito elaborar, contrastar y validar un sistema de categorías para representar la cosmovisión cultural de género. Es decir, validar empíricamente dimensiones que representan la “cosmovisión cultural de género” que posee el profesorado, incluyendo creencias, representaciones de género, patrones, roles sociales y significados dominantes, reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel social y cultural que, vinculados al género, se manifiestan en los contextos educativos y son expresados por el profesorado durante su interpretación de género.

La unidad de análisis con la que se trabaja es el *enunciado* definido como “la unidad real de comunicación discursiva” (Bajtín, 1986, p. 71). Siguiendo a Bajtín, operativizamos el discurso en enunciados. Cada enunciado hace referencia al sentido, idea o mensaje global que pretende transmitir una persona a través de su discurso. Es muy variable en cuanto a su extensión, pudiendo coincidir con una palabra, una frase o un párrafo. Lo útil de éste es el significado, la interpretación que hacemos de ese texto. Así, los enunciados constituyen en nuestra investigación unidades de análisis de la comunicación humana que nos permiten acceder empíricamente al discurso de género. Entre los criterios propuestos por Bajtín (1986) para delimitar operativamente las unidades de análisis destacamos dos de los empleados: un enunciado se diferencia de otro por el cambio de turno del hablante y siempre se orienta hacia un interlocutor u oyente activo. Estas pautas nos permitieron extraer un total de 497 enunciados del discurso del profesorado.

El *proceso de codificación* seguido atiende a la operación concreta por la que se asigna a cada segmento de información (unidad de análisis) una serie de indicativos (códigos) propios de las categorías que se observan. Para que el proceso de codificación sea preciso hemos emprendido una definición operativa de las categorías, ofreciendo reglas que especifiquen los significados que se toman en el marco de esta investigación como criterio de pertenencia a una categoría. Así pues, se dedicó un tiempo a la creación y explicación de

FIGURA 2
Ejemplo de aplicación de códigos a los enunciados

Ejemplo de asignación del código LEGI (legitimador) de la dimensión: "Posicionamiento ante los contextos"
<p>Criterio de aplicación del código LEGI (Legitimador)</p> <p>Se aplica a todos los enunciados en los que no se observa un cuestionamiento de la realidad de género. En ellos los significados y lenguajes se utilizan para confirmar el orden social establecido y no para derogarlo.</p>
<p>Enunciado al que se le asigna el código LEGI</p> <p>PROFESOR 04: las chicas parece que no están atentas y los críos están participando, los, los alumnos.</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿y eso a qué crees que es debido?.</p> <p>PROFESOR 04: pues no lo sé, me imagino que es porque como es física, les gustará más a ellos que a ellas. No sé."</p>

los criterios o indicadores de aplicación de los códigos. La siguiente figura muestra una ilustración de la delimitación de criterios de aplicación de códigos que está en la base del procedimiento de asignación de las categorías a las unidades de análisis.

- *Análisis Cuantitativo*. El análisis cuantitativo, aplicado a las frecuencias de las categorías extraídas en el análisis cualitativo anterior, tiene como objetivo aportar una visión global y sistematizada de los datos registrados. Ambos tipos de análisis cumplen funciones complementarias. El análisis cualitativo se focaliza fundamentalmente en el registro de datos y el cuantitativo en la interpretación global de los mismos.

Resultados

Los resultados obtenidos se organizan en torno a las cuestiones que se plantean en esta investigación.

Dimensiones que estructuran la cosmovisión cultural de género del profesorado de secundaria

El análisis cualitativo de los discursos del profesorado de secundaria nos permite descubrir dimensiones y categorías que articulan las concepciones y representaciones (cosmovisión) de género del profesorado en los centros de secundaria.

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

En ella, se puede observar la frecuencia de enunciados registrados en cada una de las dimensiones, tanto en profesoras como en profesores. Su lectura nos permite una primera aproximación general y global a la configuración cognitiva cultural del Género en el profesorado.

TABLA I
Frecuencia de enunciados registrados en cada una de las dimensiones del sistema de categorías aplicado

		Profesoras (♀)		Profesores (♂)	
		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Posicionamiento en los contextos	Legitimadora	79	42,02	183	75,61
	De resistencia	73	38,82	48	19,83
	De proyecto	36	19,14	11	4,56
	Total Enunciados	188		242	
Interpretación de la realidad de género	Externa	46	37,7	120	86,33
	Interna	76	62,3	19	13,67
	Total Enunciados	122		139	
Pensamiento de Género	Estático	67	35,83	121	53,07
	Dinámico	120	64,17	107	46,93
	Total Enunciados	187		228	

En la dimensión “Posicionamiento ante los Contextos”, el *Posicionamiento Legitimador* es el más asumido tanto por profesores como por profesoras con un 75,61% y un 42,02%, respectivamente. El *Posicionamiento Legitimador* implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes. Esto pone de manifiesto, que los/as docentes asimilan las identidades de género propuestas por los contextos sociales, actuando, por tanto, la identidad personal (individual) de género como una réplica de la propuesta a nivel cultural (social), sin que ello, suponga un cuestionamiento de la realidad de género por parte de profesores y profesoras. Es decir, no articulan un análisis que explore o apunte posibles causas de esa situación diferencial de género. El siguiente fragmento ilustra este perfil legitimador:

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

También se observan otros posicionamientos como el de *Resistencia*, aunque en menor proporción (19,83% en profesores y 38,82% en profesoras), en los que se plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género:

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

Por otro lado, el *Posicionamiento de Proyecto*, se vincula, en un alto porcentaje, a profesoras (19,14% profesoras frente a 4,56% de profesores) e implica una redefinición de su posicionamiento en la cultura a través de nuevas propuestas que albergan propósitos de transformación de los contextos. Esta actitud lleva a los sujetos a proponer cambios en la realidad de género y buscar la transformación de las estructuras sociales:

“cuando nosotros en clase, yo por ejemplo, como, claro, como trabajo más a diario como enseñantes, intentamos forzar mucho las cosas para que a nivel de opinión las chicas lleguen a la conclusión de que tienen las

mismas posibilidades, las mismas capacidades, que lo mismo el trabajo de exteriores es más duro porque, en general para la mujer es mucho más duro, pero bueno, que habrá que ir rompiendo..." (Profesora).

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

"Siempre te tengo que responder lo mismo porque es mi batalla diaria a nivel personal como profesora como ciudadana y como madre, ¿cómo lo cambias? (discriminación de género) desde que nacen, hablando con tu hijo, con tu hija, proyectándole otro tipo de inquietudes (...) Luego la escuela, por supuesto, es la que te tiene que favorecer también, ese diálogo y esas consecuencias que van a ver en un futuro" (Profesora).

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

"bueno una opinión que hay muy generalizada de que en determinadas asignaturas también pues los varones tienen más interés o más capacidades que las niñas, como es el caso de la Física o de las Matemáticas... es una forma de pensar..." (Profesor).

En la dimensión "Pensamiento de Género", las profesoras se caracterizan por el *dinamismo* mientras los profesores poseen una percepción de género más *estática*, en la que aparecen temas de género de forma yuxtapuesta y sin conexión ni relaciones entre ellos. Su cosmovisión no forma parte de un todo relacionado, su visión es más segmentada y parcial.

Incidencia de la identidad de género en las cosmovisiones culturales de género en los contextos escolares

Para conocer la incidencia de la identidad de género en la cosmovisión cultural de género se aplica a las frecuencias registradas los estadísticos de tablas de contingencia y la prueba χ^2 de Pearson. Para este tipo de prueba estadística se ha empleado el programa informático SPSS-PC+, versión 11.0.

Estos contrastes estadísticos nos permiten poder confirmar o no, la posible incidencia del rol de género en las distintas dimensiones del sistema de categorías aplicado. Para ello, aplicamos estos estadísticos a cada una de las dimensiones analizadas.

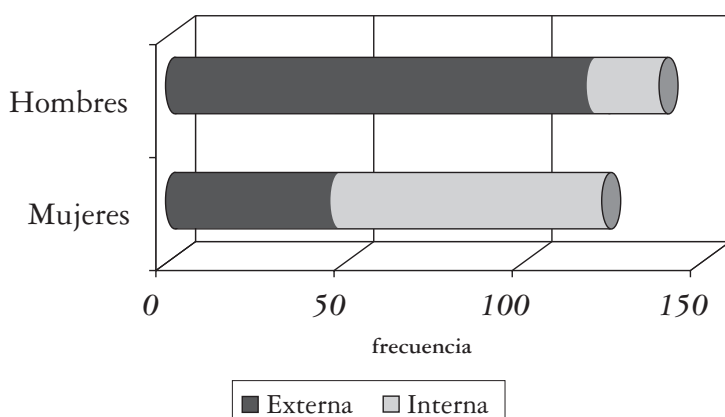
En la dimensión "Interpretación de la Realidad de Género" los resultados obtenidos se recogen en la tabla II.

TABLA II
Diferencias de género en la dimensión "interpretación de la realidad de género"

VARIABLES	Sexo				Total	
	Mujeres (♀)		Hombres (♂)			
Interpretación de la realidad de género	Fo	Fe	Fo	Fe		
Modalidades	Externa	46	77,6	120	88,4	166
	Interna	76	44,4	19	50,6	95
	Total	122		139		261
Valor χ^2	66,362					
Grados libertad	1					
Significación	$p \leq .001$					

El valor de χ^2 obtenido es de 66,362, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula con un grado de confianza del 99,9%. Esto apunta a que, existen diferencias significativas en la interpretación que profesores y profesoras realizan en torno a la realidad de género en los contextos escolares. Los términos de esas diferencias se pueden observar en el gráfico siguiente. Los profesores parecen recurrir más frecuentemente a una interpretación externa de la realidad y utilizan en muy pocas ocasiones referencias internas, mientras las profesoras hacen un uso más equilibrado de referencias externas e internas, primando estas últimas. No cabe duda que una de las interpretaciones de estos resultados podría ser las posiciones culturales diferenciales que tienen, producto de su identidad de género.

FIGURA 3
Modos de Interpretar la Realidad de Género del Profesorado de Secundaria



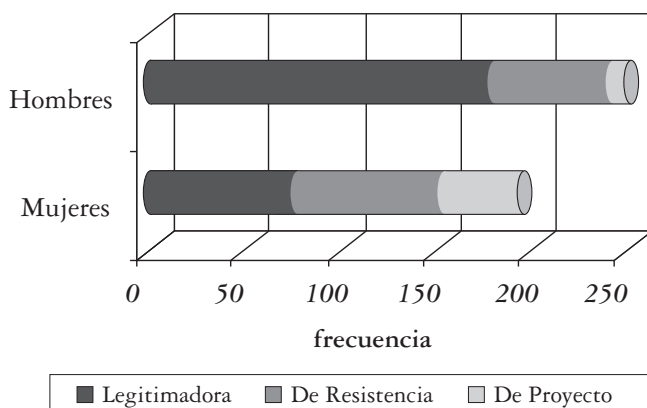
La aplicación de χ^2 a la dimensión “*Posicionamiento ante el contexto*” nos arroja un valor de 53,813, para 2 grados de libertad, permitiéndonos rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres docentes. Esta afirmación la efectuamos con un grado de confianza del 99,9%. Véase tabla III.

TABLA III
Posicionamiento en los contextos que adoptan los profesores de Secundaria

VARIABLES	Sexo				Total
	♀ Mujer		♂ Hombre		
Posicionamiento en los Contextos	Fo	Fe	Fo	Fe	
Modalidades					
Legitimadora	79	114,5	183	147,5	262
De resistencia	73	72,9	48	68,1	121
De Proyecto	36	20,5	11	26,5	47
Total	188		242		430
Valor χ^2	53,813				
Grados libertad	2				
Significación	$p \leq .001$				

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

FIGURA 4
Formas de Posicionamiento en los Contextos del Profesorado de Secundaria



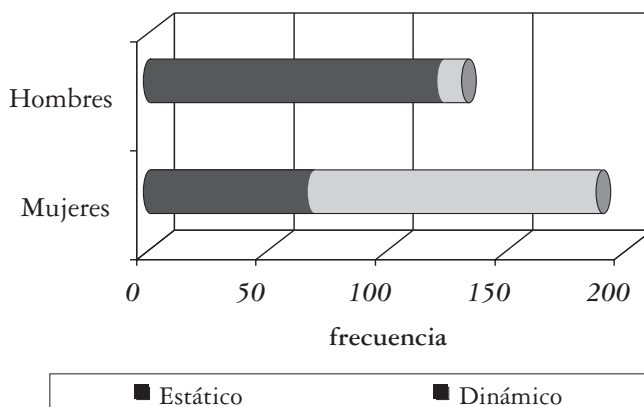
El valor de χ^2 obtenido en la dimensión “*Pensamiento de Género*” (χ^2 12,325, *gl*, 1), aconseja rechazar la hipótesis nula con una confianza de 99,9%. Podemos afirmar, por tanto, que existen diferencias significativas en el “*Pensamiento de Género*” entre profesores y profesoras.

TABLA IV
Pensamiento de Género del profesorado de Secundaria

VARIABLES	Sexo				Total	
	♀ Mujer		♂ Hombre			
Pensamiento de Género	Fo	Fe	Fo	Fe		
Modalidades						
	Estático	67	84,7	121	103,3	188
	Dinámico	120	102,3	10	124,7	227
	Total	187		228		415
Valor χ^2	12,325					
Grados libertad	1					
Significación	$p \leq .001$					

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

FIGURA 5
Formas de Pensamiento de Género del Profesorado de Secundaria



Las diferencias significativas detectadas en la Cosmovisión Cultural de Género en función de la identidad de género de los profesores (y profesoras), nos lleva a concluir que las diferencias entre ambos estriban en la “Interpretación” que realizan de la realidad de género en los contextos escolares, el “Posicionamiento” que adoptan ante cuestiones de género y las formas de “Pensamiento de Género” que mantienen.

Así, a modo global, se podrían esbozar perfiles diferenciados entre profesoras y profesores. Las profesoras tienen, preferentemente, una visión dinámica de género, y posicionamientos divididos entre legitimadores y de resistencia, y una interpretación de género también dividida entre interna y externa aunque predomina ligeramente la interna. Los profesores, sin embargo, se caracterizan por tener posicionamientos más escorados en una dirección, caracterizada por asumir un posicionamiento legitimador de los contextos, un pensamiento predominantemente estático y una interpretación fundamentalmente externa.

Conclusiones

Estos resultados nos muestran la heterogeneidad en la forma de concebir la cultura de género. Nos indican diferentes formas de internalización de los patrones culturales de género, lo que origina posicionamientos diferenciados de los sujetos ante éstos.

La identidad, posición o el rol social de género afecta a la forma de internalización de los estereotipos de género. Condiciona posiciones diferenciadas hacia las problemáticas de género y esas posiciones son congruentes con los papeles de dominación y sometimiento asignados a los sexos. Así, las profesoras realizan una *interpretación de la realidad de género interna*, mientras los profesores adoptan una interpretación más *externa*. Esta diferenciación pone de manifiesto diferentes referentes interpretativos del fenómeno de género en los contextos escolares que afecta a la responsabilidad que asumen profesores y profesoras en la transformación de la realidad de género en el marco de las instituciones educativas.

La diversidad también se hace presente obviando la variable sexo. Es decir, las mujeres también adoptan *interpretaciones externas* de la realidad o toman *posiciones legitimadoras*. Este fenómeno se explica, según Bourdieu, por la dificultad de alejarse de la propia cultura para analizarla de forma externa, por el distinto grado

de evolución de la conciencia de género, etcétera. Por otra parte, el hecho de que existan sujetos que se identifiquen con un *posicionamiento de proyecto* posibilita emprender actuaciones a nivel educativo que alberguen alternativas de construcción de identidades de género diferentes a las estipuladas por los modelos culturales vigentes.

En este sentido, algunas de las reflexiones que parecen surgir de estos planteamientos, apuntan a la posibilidad que tiene la cultura de ser reconstruida, lo que incide, a su vez, en la oportunidad de cambio en las identidades de género. Es decir, las interacciones que tienen lugar a nivel social entre individuos y que dan lugar a procesos de comunicación en contextos sociales podrían estar orientadas por pautas, estructuras de relación y significados de género alternativos. De tal forma que, las personas mediante la acción (convocando, requiriendo, exigiendo, evaluando, formando, etcétera) asignamos contenidos de identidad (Lagarde, 1998) que no son permanentes, en tanto que, son susceptibles de ser creados y recreados por el mismo hecho de ser construcciones culturales.

Los resultados obtenidos, leídos a la luz del enfoque sociocultural, nos muestran que la internalización de los patrones culturales de género se ve mediatizada por el rol que adoptan los sujetos ante las propuestas culturales que los contextos les proponen, así como por los roles sociales que la cultura asigna a hombres y mujeres. Las dimensiones seleccionadas en esta investigación para el abordaje de la cosmovisión cultural de género del profesorado se han revelado significativas a nivel empírico. Los datos obtenidos avalan la relevancia del sistema de categorías aplicado, proveyendo de herramientas metodológicas con las que seguir explorando el pensamiento de género.

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

En síntesis, esta investigación nos ha permitido descubrir claves de la percepción de Género con las el profesorado observa y analiza sus prácticas docentes en los Centros Escolares de Secundaria. Ello permite orientar pautas pedagógicas para avanzar en la sensibilización de los agentes educativos en cuestiones de género y lograr crear una conciencia crítica en los docentes. Se trata en suma de generar climas y actuaciones educativas que propicien avanzar en la igualdad y la equidad.

Notas

¹Dña. Pilar Colás es catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Premio extraordinario de Doctorado en 1985. Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1994-1997. Desde 1993 dirige el Equipo de *Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa*, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación, reconocido por su calidad científica, como *Grupo de Excelencia*. Líneas de investigación: *género y educación, evaluación, y tecnología educativa*.

Dña Rocío Jiménez es Licenciada en Pedagogía y Becaria del Plan Nacional de Formación del Profesorado Universitario, ejerce su labor docente e investigadora vinculada al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y M.I.D.E. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa, adscrito al Plan Andaluz de Investigación. Obtuvo la suficiencia investigadora con el trabajo de investigación titulado "La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares", siendo la línea de trabajo, "Género y Educación", su campo de especialización, al cual se vinculan la Tesis Doctoral y diversas publicaciones. Asimismo, ha participado en diversos proyectos de investigación y estudios a nivel autonómico, nacional e internacional, destacando su estancia como miembro investigador en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México).

Referencias

- AJELLO, A. M. (1993). Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo. *Proyecto Polite. Saberes y Libertades*. Documento electrónico: <http://www.aie.it/polite/SPAAjello.pdf>
- BAJTIN, M. M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- BONAL, X. & TOMÉ, S. (1996) Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de Educación Primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, 42-48.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987).
- COLÁS, P. (2004). La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad. En A. Rebollo & I. Mercado (Coords.), *Mujeres y desarrollo en el Siglo XXI: Voces para la igualdad* (pp. 275-292). Madrid: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M. & CHAFFIN, R. (1997). The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. J. Caplan et al., *Gender difference in Human Cognition* (pp. 71-130). Oxford: Oxford University Press.
- DE PABLOS, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 417-433.
- JOHN-STEINER, V. (1996). Sociocultural approach to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191-206.
- JOHN-STEINER, V. (1999): Sociocultural and feminist theory: Mutuality and relevance. En S. Chaiklin, M. Hedegard & Juul Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 201-224). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- LAGARDE, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- PATTON, M (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- REBOLLO, M^a A., GONZÁLEZ, E., JIMÉNEZ, R. & PAZOS, N. (2001). Análisis de los discursos de los profesionales de la educación: Los contextos laborales desde una perspectiva de género. *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. AIDI-PE: A Coruña.
- TARULE, J. (1996). Voice in dialogue: Collaborative ways of knowing. En N. Golberger, J. Tarule et al. (Eds.), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Woman's Ways of knowing*. Nueva York: Basicbooks.