

Sumario

| | |
|--|-----|
| Presentación <i>Pilar Colás Bravo</i> | 3 |
| Homenaje a Julia Espín <i>Julia Victoria Espín. Su vida entre nosotros</i> | 11 |
| GÉNERO Y EDUCACIÓN | |
| Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos <i>Leonor Buendía Eisman, Eva M^o Olmedo Moreno, Gracia González Gijón y Marciana Pegalajar Moral</i> | 19 |
| La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes <i>Pilar Colás y Patricia Villaciervos</i> | 35 |
| Discurso de género y práctica docente <i>Rocío Jiménez Cortés</i> | 59 |
| La formación del profesorado en género <i>Lucy Mar Bolaños Muñoz y Rocío Jiménez Cortés</i> | 77 |
| GÉNERO Y CIENCIA | |
| Universalidad en los sistemas de I+D+i: problemas y retos <i>Eulalia Pérez Sedeño y Paloma Alcalá Cortijo</i> | 99 |
| Docentes e investigadoras en las Universidades Españolas: visibilizando techos de cristal <i>Ana Guíl Bozal</i> | 111 |
| La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica <i>Catalina Lara</i> | 133 |
| IDENTIDAD Y MASCULINIDAD | |
| La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa <i>Pilar Colás Bravo</i> | 151 |
| La construcción de la masculinidad en los contextos escolares <i>Fernando Barragán Medero</i> | 167 |
| VIOLENCIA DE GÉNERO | |
| Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género <i>Carmen Delgado Álvarez, Ana Iraegui Torralba, Loreto Marquina Torres, M^o Francisca Marín Tabernero, Beatriz Palacios Vicario, Juan Francisco Plaza Sánchez, Pedro Pablo Sendín Melguizo, M^o Dolores Pérez Grande, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, y M^o Cruz Sánchez Gómez</i> | 187 |
| ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto <i>Rosa Valls, Esther Oliver, Montse Sánchez Aroca, Laura Ruiz Eugenio y Patricia Melgar</i> | 219 |
| GÉNERO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN | |
| Resultados de la investigación «publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario» <i>Julia V. Espín López (coordinadora), Pilar Folgueiras Bartomeu, M^o Inés Massot Lafon, Mercedes Rodríguez Lajo, M^o Luisa Rodríguez Moreno, Marta Sabariego Puig y Ruth Vilà Baños</i> | 235 |

Web: Rie www.um.es/~depmed
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es



Revista de Investigación Educativa

Volumen 25, número 1, 2007

Volumen 25, número 1, 2007

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

**INVESTIGACIÓN,
GÉNERO Y EDUCACIÓN**

Pilar Colás Bravo (Coordinadora)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 25, número 1, 2007

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Dirección:

Feli Echevarria

Dirección Ejecutiva:

M^a Ángeles Marín

CONSEJO ASESOR:

Ignacio Alfaro

Víctor Álvarez

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía Eisman

Pilar Colas Bravo

Ana Delia Correa

Iñaki Dendaluze

José Cajide Val

Benito Echeverría

Tomás Escudero

Narciso García Nieto

José Luis Gaviria

Fuensanta Hernández Pina

Jesús Jornet Melia

Carmen Jiménez

Joan Mateo Andrés

Mario de Miguel Díaz

Arturo de la Orden

Antonio Rodríguez

Francisco J. Tejedor

Luis Sobrado

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

M^a Ángeles Marín

M^a Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

M^a Paz Sandín

Ruth Vilà

Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta

08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación

Campus de Espinardo

Universidad de Murcia 30100

Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dep mide

Aidipe www.uv.es/aidipe

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión de los trabajos deberá ser entre 20-25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.
14. La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar a e-mail: AIDIPE@d5.ub.es

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

08035 BARCELONA (Spain)

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 25, número 1, 2007

| | |
|--|----|
| Presentación | 3 |
| <i>Pilar Colás Bravo</i> | |
| Homenaje a Julia Espín | 11 |
| <i>Julia Victoria Espín. Su vida entre nosotros</i> GREDI (Grupo de investigación en educación intercultural) | |

GÉNERO Y EDUCACIÓN

| | |
|---|----|
| Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos | 19 |
| <i>Leonor Buendía Eisman, Eva M^a Olmedo Moreno, Gracia González Gijón y Marciana Pegalajar Moral. Universidad de Granada. (NT)</i> | |
| La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes | 35 |
| <i>Pilar Colás y Patricia Villaciervos (ST). Universidad de Sevilla</i> | |
| Discurso de género y práctica docente | 59 |
| <i>Rocío Jiménez Cortés. Universidad de Málaga</i> | |
| La formación del profesorado en género | 77 |
| <i>Lucy Mar Bolaños Muñoz (Universidad Santiago de Cali) y Rocío Jiménez Cortés (Universidad de Málaga)</i> | |

GÉNERO Y CIENCIA

| | |
|---|-----|
| Universalidad en los sistemas de I+D+i: problemas y retos | 99 |
| <i>Eulalia Pérez Sedeño y Paloma Alcalá Cortijo. Dep. Ciencia, Tecnología y Sociedad, Instituto de Filosofía-CSIC</i> | |
| Docentes e investigadoras en las universidades españolas: visibilizando techos de cristal | 111 |
| <i>Ana Guil Bozal. Universidad de Sevilla</i> | |

- La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica . 133
Catalina Lara. Universidad de Sevilla

IDENTIDAD Y MACULINIDAD

- La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa 151
Pilar Colás Bravo. Universidad de Sevilla
- La construcción de la masculinidad en los contextos escolares 167
Fernando Barragán Medero. Universidad de la Laguna

VIOLENCIA DE GÉNERO

- Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género. 187
Carmen Delgado Álvarez, Ana Iraegui Torralba, Loreto Marquina Torres, M^a Francisca Martín Tabernero, Beatriz Palacios Vicario, Juan Francisco Plaza Sánchez, Pedro Pablo Sendín Melguizo (Universidad Pontificia de Salamanca) M^a Dolores Pérez Grande, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez y M^a Cruz Sánchez Gómez (Universidad de Salamanca)
- ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto 219
Rosa Valls, Esther Oliver, Montse Sánchez Aroca, Laura Ruiz Eugenio y Patricia Melgar Universidad de Barcelona

GÉNERO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Resultados de la investigación «publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario» 235
Julia V. Espín López (coordinadora), Pilar Folgueiras Bertomeu, M^a Inés Massot Lafon, Mercedes Rodríguez Lajo, M^a. Luisa Rodríguez Moreno, Marta Sabariego Puig y Ruth Vilà Baños. Universidad de Barcelona

P R E S E N T A C I Ó N

El monográfico *Investigación Género y Educación* es una iniciativa que se gesta por la necesidad de hacer presente una línea de trabajo, a nuestro entender clave en la investigación educativa. Y nada más oportuno que la Revista de Investigación Educativa (RIE) que nos identifica como colectivo investigador en el campo de la educación, la que sirva de vehículo y canal de comunicación de las aportaciones científicas que aquí se presentan.

Los *estudios de género* son crecientes y numerosos en los últimos años, de manera que es posible hallar miles de referencias, así como monográficos y publicaciones especializadas en esta temática, tanto a nivel nacional como internacional. Los avances en materia de género son consecuencia del trabajo conjunto de intelectuales, académicos, científicos, organizaciones feministas y políticas públicas, que desarrollan una visión crítica, explicativa, y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros. A esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo se la conoce como *perspectiva de género o estudios de género*. Asumen como reto romper con las relaciones de género marcadas por el dominio y la opresión, a fin de favorecer la igualdad, el desarrollo social, el cumplimiento de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida. Y en esta empresa la educación y la investigación educativa no pueden ser ajenas.

¿Por qué la investigación en género es importante en educación?

Resultados científicos publicados en medios de comunicación, prensa, televisión, radio, etc., dan fe del alcance de esta problemática en numerosas parcelas de la realidad social actual.

El siguiente extracto de prensa resume la problemática de discriminación de género desde una perspectiva social y familiar.

«Un estudio del Consejo Económico y Social constata la existencia de discriminación indirecta. Los estudios estadísticos sobre la situación laboral de hombres y mujeres arrojan los siguientes datos. En España trabajan (con remuneración) 4.893.000 mujeres (28,8% de la población femenina) de las que 2.938.000 compaginan su empleo con las tareas domésticas (hombres en esta misma situación sólo hay 664.500). Mujeres que sólo desarrollan tareas domésticas suman 5.323.400 (31%), frente a 43.000 (4%) hombres (EL PAÍS, 2000 a¹).

1 El País (2000 a). El CES denuncia que las mujeres disponen de menos protección social que los hombres. *El País*, 27/7/2000.

En el plano laboral también las estadísticas detectan discriminación en puestos de trabajo con alta remuneración y responsabilidad.

«La cirugía es uno de los últimos bastiones masculinos en la medicina. Un estudio de la Confederación Española de Sindicatos Médicos muestra que las cirujanas no suman más del 10% en algunas especialidades quirúrgicas. Algo sucede en los quirófanos. Las cirujanas los describen como espacios altamente competitivos y rudos, donde la supervivencia puede resultar difícil. Las estudiantes aseguran que si descartan esta opción profesional, una de las más lucrativas y de mayor prestigio, es porque los jefes de los servicios quirúrgicos de los hospitales les aconsejan hacerlo. Los sindicatos creen que el sistema sanitario no ha asimilado aún la masiva incorporación de las mujeres a la medicina» (EL PAÍS, 2000 b²)

Las relaciones personales en el contexto familiar también se ven afectadas por el género y la discriminación femenina, tal es el caso del alto porcentaje de malos tratos y abusos que sufren las mujeres. El informe de Naciones Unidas «*El estado de la población mundial 2000*», hecho público el 20 de septiembre de 2000 ofrece un diagnóstico aterrador de la situación femenina. Señala que al menos una de cada tres mujeres ha sido golpeada u obligadas a mantener relaciones sexuales, o padecido algún tipo de abuso (EL PAÍS, 2000 c³).

También el *pensamiento social y poder político* está afectado por las estructuras de género.

«Constatamos que la ausencia de mujeres en los centros de representación política y de toma de decisiones implica un déficit democrático incompatible con una verdadera democracia, ya que si el 52% de la sociedad no participa, se está de hecho ignorando los planteamientos, puntos de vista e intereses legítimos de la mitad de la población. Déficit democrático que plantea la legitimidad de las estructuras políticas existentes y nos induce por ello a desarrollar estrategias tendentes a acortar la distancia que separa a ambos sexos en materia de toma de decisiones y reparto del poder» (EL PAÍS 2000 d⁴)

«36 países usan cuotas para reforzar la representación femenina en la política. Las mujeres sólo participan en los Gobiernos como ministras en una proporción del 7%». «La ONU contabiliza al menos 26 países que en marzo de 2000 tenían establecido un sistema de cuotas que reservara a las mujeres entre el 20 y el 30% de los cargos electos» (EL PAÍS, 2000 e⁵)

2 El País (2000 b). Los quirófanos, último bastión masculino. *El País*, 13/8/2000.

3 El País (2000 c). El estado de la población mundial 2000. *El País*, 20/9/2000.

4 El País (2000 d). La paridad, un derecho de ciudadanía. *El País*, 23/4/2000.

5 El País (2000 e). 36 países usan cuotas para reforzar la representación femenina en la política. *El País*, 9/6/2000.

La ciencia y el conocimiento científico tampoco son ajenos a la discriminación de género.

«La ciencia discrimina a las mujeres. En las jerarquías científicas brillan por su ausencia. Los datos presentados por la Comisión Europea procedentes de 400 expertos europeos llevan a la conclusión de que la ciencia es sexista. Para corroborar la discriminación se presentan datos científicos aportados por Christine Wennneras del Instituto de Microbiología e Inmunología de la Universidad de Goteborg. Esta científica analiza la selección del Consejo Sueco de Investigación Médica para las becas postdoctorales de investigación, las más prestigiosas del país. El resultado: una mujer tiene que ser el doble de productiva que un hombre para que se le considere al mismo nivel científico. Tiene que publicar casi tres veces más artículos en revistas científicas de prestigio que él para optar a la misma plaza. Hasta 20 veces más si se trata de revistas especializadas en su área científica de investigación. Y ha de capear con los prejuicios de siempre: el éxito de una investigación dirigida por una mujer suele atribuirse al azar. Y al revés: cuando el que fracasa es un hombre, se tiende a pensar que ha sido mala suerte. Estos son algunos de los datos del estudio de Wennneras, publicado en la prestigiosa revista Science» (EL PAÍS, 2000 f⁶).

¿Pero por qué es vital que las mujeres se integren de forma plena en la ciencia? La respuesta es contundente: Prescindir del potencial intelectual de la mitad de la población mundial es sencillamente aberrante. Las mujeres pueden aportar a la ciencia su propia visión. Esta es la opinión de la premio Nobel de Medicina en 1986, Rita Levi Montalcini.

La investigación es un instrumento clave para impulsar cambios en las relaciones de género. El compromiso educativo en los estudios sobre género no se agota en la vertiente propiamente científica, obtención de un conocimiento científico desde una perspectiva de género, sino que es preciso una actitud y una educación que nos permita «*ver*» y «*posicionarnos*» ante estos retos.

Por otra parte para la investigación educativa desde la perspectiva de género es importante considerar los sesgos sexistas y androcéntricos en el contenido de la ciencia educativa y en su metodología científica, así como en el lenguaje y la práctica científica. Por tanto la perspectiva de género aplicada a la investigación educativa implica, no sólo considerar el papel de las mujeres y sus contribuciones a la educación, sino repensar la investigación educativa desde el punto de vista del género.

Los *estudios de género* se caracterizan por incorporar el concepto de *género* en el análisis de diferentes fenómenos sociales. De ahí que diversos campos disciplinares incorporen la perspectiva de género; historia, literatura, arquitectura, medicina, sociología, psicología, educación, etc., incluyendo en el concepto de género tanto la feminidad como la masculinidad, ya que ambos sexos se observan como sujetos culturalmente

6 El País (2000 f). Un informe de la UE alerta sobre la discriminación de las mujeres en la ciencia. *El País*, 19/1/2000.

construidos, y por tanto susceptibles de ser estudiados como productos culturales. Una evidencia de esto es la presencia de líneas de investigación en torno a la masculinidad, así como centros de investigación y líneas editoriales. De ahí que los estudios de género en la actualidad no se entiendan con referencia exclusiva a la mujer sino a las manifestaciones culturales de identidades de género marcadas por la discriminación y la desigualdad. De ahí que en este monográfico se incluyan trabajos referidos a la masculinidad.

A nivel institucional el «género» está presente en una gran mayoría de Universidades Españolas constituyendo el contenido de sus estructuras organizativas tales como *Centros o/y observatorios de estudios de la Mujer*. A ello se une la reciente iniciativa de incluir la dimensión género como criterio de calidad en la evaluación de las Universidades, teniendo repercusiones económicas en las subvenciones.

A nivel científico, la trayectoria de las universidades españolas en los estudios de género es amplia, tanto en ramas científicas desde la que se aborda: Antropología, Arquitectura, Arte, Ciencias Naturales Derecho, Economía, Educación Filología, Filosofía, Geografía, Historia, Medicina, Periodismo, Política, Psicología, Sociología y Educación, entre otras, como por su duración en el tiempo. Todas estas aportaciones suponen un cuestionamiento y enriquecimiento de los métodos y prácticas de investigación en sus respectivas disciplinas. «De modo que, en casi todas las materias, son numerosos los trabajos de crítica feminista a los métodos y contenidos dominantes en las disciplinas académicas y las síntesis y reflexiones sobre las aportaciones metodológicas que la teoría feminista ha traído a la investigación científica» (Ortiz y otras, 1999: 127⁷).

Es en este contexto social, científico y universitario en el que situamos este monográfico con afán de que sea impulsor de una visión de la educación desde una perspectiva de género.

La investigación sobre género en educación tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios. Tanto el *currículum formal* como el *currículum oculto o implícito* son objetos científicos relevantes desde la perspectiva de género. Esta actividad es importante para eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos.

Eliminar el sexismo en la escuela y en la educación es un paso necesario para posibilitar transformaciones sociales, económicas y culturales profundas, así como para abrir nuevas posibilidades y oportunidades a todos los sujetos. Supone, en última instancia, romper la atadura, rémora y limitación que impone el género. Por tanto la educación es un campo de trabajo relevante en el estudio del género, en tanto ésta juega un papel clave en la construcción de la identidad de género de los sujetos.

En este monográfico se presentan aportaciones que ilustran enfoques y líneas de trabajo referidas a temáticas diversas, y que a su vez representan espacios y metodologías de abordaje diferentes. De ahí que hayamos establecido cuatro bloques temáticos que ofrecen un panorama amplio y diversificado de la producción científica sobre género y educación: «*Género y Educación*», «*Género y Ciencia*», «*Identidad y Masculinidad*», «*Violencia de Género*», y «*Género y Medios de Comunicación*».

7 Ortiz, T. y otras (1999). *Universidad y feminismo en España (II)*. Granada: Universidad de Granada.

Género y Educación. En este bloque se presentan cuatro aportaciones que representan espacios y planos en los que situar la investigación sobre género. Los dos primeros se abordan desde una perspectiva psicológica, explorando uno, una dimensión cognitiva, y el otro una perspectiva cultural. El artículo 1 «*Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos*» de las profesoras Leonor Buendía, Eva M^a Olmedo, Gracia González y Marciana Pegalajar de Universidad de Granada, realizado en base a estudio de casos, tiene como propósito identificar las estrategias cognitivas que utilizan las mujeres cuando toman decisiones, al realizar «tareas cotidianas», en contextos no formales. Como técnicas de recogida de datos se utilizan las entrevistas en profundidad y videos, obteniendo como resultados tipos de estrategias utilizadas. El artículo 2, «*La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*» de Pilar Colás y Patricia Villaciervos de la Universidad de Sevilla tiene por objeto identificar las representaciones culturales (estereotipos) de género interiorizadas por los jóvenes y adolescentes que cursan estudios de secundaria (entre 14 y 18 años). Metodológicamente se resuelve mediante un estudio descriptivo. Los resultados obtenidos indican una alta interiorización en los jóvenes de los estereotipos culturales de género.

Las dos restantes aportaciones, artículos 3 y 4, se plantean desde la perspectiva del profesorado, representando uno una visión más interna e individual y el otro de intervención. El artículo «*Discurso de género y práctica docente*» de Rocío Jiménez de la Universidad de Málaga expone la investigación realizada sobre los discursos de género del profesorado de enseñanzas secundarias. En esta investigación se identifican ocho tipos de discursos diferentes que plasman la diversidad de formas de pensamiento y de acción de género del profesorado de educación secundaria. El trabajo aporta indicadores que se traducen en claves pedagógicas idóneas para intervenir en la planificación de la formación inicial del profesorado y en la generación de «buenas prácticas de género» en las aulas. El último artículo de esta sección «*La formación del profesorado en género*» realizado por Lucy Mar Bolaños de la Universidad de Santiago de Cali y en el que colabora Rocío Jiménez, expone los resultados de una investigación basada en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación inicial del profesorado de enseñanza primaria desde la perspectiva de género. El diseño se concreta en una investigación-acción en el aula. Se emplean técnicas narrativas en la recogida de datos. Los resultados muestran los cambios en las representaciones mentales de género en el profesorado, como efecto del programa de formación en género. Este bloque, en su conjunto, ofrece un panorama diversificado tanto en temáticas y enfoques como en metodologías y técnicas aplicables a la investigación educativa sobre género.

El segundo apartado del monográfico se dedica a la temática de *Género y Ciencia*. Todas las aportaciones se realizan desde una mirada institucional. Se trata de una perspectiva estructural orientada a visibilizar la posición de la mujer en la ciencia. Este apartado resulta de especial interés para los lectores de esta publicación, profesores universitarios, con una alta dedicación a tareas de investigación e implicación en actividades científicas. En esta sección se presentan tres artículos, el primero, «*Universalidad en los sistemas de I+D+i: problemas y retos*», de Eulalia Pérez Sedeño y Paloma Alcalá Cortijo pertenecientes al Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad, del

CSIC, analiza la situación de la mujer en el sistema de la ciencia a nivel internacional y nacional. Se proponen medidas para alcanzar la excelencia en el ámbito de la ciencia y tecnología que requieren de la plena incorporación de la mujer al sistema I+D+I. El segundo artículo de esta sección «*Docentes e investigadoras en las universidades españolas: visibilizando techos de cristal*» de Ana Guil de la Universidad de Sevilla, ilustra, a través de una presentación minuciosa de estadísticas elaboradas con datos actuales de carácter cuantitativo y cualitativo, la escasa presencia de la mujer en los espacios de poder en las universidades españolas. En la tercera aportación «*La perspectiva de Género en los Sistemas de Evaluación de la Producción Científica*» de Catalina Lara de la Universidad de Sevilla, se presentan casos que muestran que la evaluación de la actividad científica, paso obligado en la selección y financiación de investigadores, puede presentar sesgos de género de forma directa o indirecta. Incluso criterios de evaluación aparentemente neutros respecto al género pueden tener un impacto de género no buscado. Se plantea la necesidad de establecer sistemas transparentes de evaluación de la producción científica y la necesidad de analizar los criterios de evaluación y sus resultados con perspectiva de género para detectar posibles sesgos que estén cimentando el techo de cristal en la carrera académica de las mujeres.

El tercer bloque se dedica a la *Identidad y Masculinidad*, en él se incluyen dos artículos. El primero «*La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa*» de Pilar Colás de la Universidad de Sevilla, presenta la teoría sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano como enfoques teóricos en los que fundamentar tanto intervenciones educativas en equidad de género, como derivar líneas de investigación sobre género y educación. El segundo «*La construcción de la masculinidad en los contextos escolares*» de Fernando Barragán y Jonatan González de la Universidad de La Laguna, plantea los resultados de una investigación llevada a cabo entre España, Alemania, Dinamarca, Italia y México sobre la construcción de un currículo en el que se incorporan, en la teoría y la práctica, conceptos como Masculinidades, Preferencia Sexual y Homofobia, Violencia de Género, Educación Sentimental, Interculturalidad, Familias y Violencia, Cultura de Paz. Los resultados del estudio muestran una reducción importante de las expresiones más comunes de violencia, así como una construcción no patriarcal de la masculinidad.

La temática de este artículo enlaza con la sección cuarta dedicada a la *Violencia de Género*, que incluye dos artículos. El artículo «*Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género*» de Carmen Delgado, Ana Iraegui, Loreto Marquina, M^a Francisca Martín, Beatriz Palacios, Juan Francisco Plaza, Pedro Pablo Sendín, y M^a Dolores Pérez, Francisco Ignacio Revuelta y M^a Cruz Sánchez, expone los procedimientos metodológicos desarrollados con objeto de identificar patrones de rol masculino y femenino asociados al ciclo de la violencia de género. De los resultados se derivan áreas de intervención y prevención de la violencia de género. El segundo «*¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto*», de Rosa Valls, Esther Oliver, Montse Sánchez, Laura Ruiz y Patricia Melgar de la Universidad de Barcelona, ofrece una revisión de investigaciones realizadas y publicadas a nivel nacional e internacional sobre la violencia de género en el ámbito universitario, aportando resultados sobre diferentes formas en las que se manifiesta la violencia de género en las univer-

sidades, causas y explicaciones de estos comportamientos abusivos y violentos contra las mujeres, y diferentes medidas propuestas desde las investigaciones para avanzar en la superación de la violencia de género en las universidades.

El último bloque va referido a *Género y Medios de Comunicación*. El artículo «*Resultados de la investigación «publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario»*» lo firman investigadoras del *Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona* que aportan los resultados de la última investigación liderada por nuestra fallecida compañera *Dra. Julia Victoria Espín*, a modo de homenaje póstumo a su trayectoria científica como impulsora de la investigación sobre género en la Universidad de Barcelona. En este artículo se analizan los estereotipos sexista trasmitidos por medio de la publicidad en los medios de comunicación.

Se cierra con este artículo el monográfico que quiere ser un homenaje, en el primer aniversario de su fallecimiento, a nuestra querida compañera *Dra. Julia Victoria Espín* a través de esta revista de la que fue Directora Ejecutiva varios años y a la que siempre estuvo vinculada.

Sevilla 2 de Junio de 2007

Pilar Colás
Coordinadora

JULIA VICTORIA ESPÍN SU VIDA ENTRE NOSOTROS

GREDI

(Grupo de investigación en educación intercultural)

Son, ya pasadas, las 9 de la mañana. Rápidos pasos por los pasillos. Puertas de despachos que se abren. Dejamos nuestras chaquetas, abrigos, bolsos, carteras.. Cogemos nuestras carpetas de trabajo y, de nuevo, en el largo pasillo. Con premura entramos en el seminario... y allí... ya nos está esperando Julia preparada para el trabajo, con su libreta de notas abierta, bolígrafo en mano, el orden del día delante de ella, los documentos de la reunión ordenados ante ella... La miramos de soslayo, no sin cierto sentimiento de culpabilidad, nos vamos sentando en torno a la mesa... y con una voz, entre seria por nuestra tardanza y gozosa por sentirse en grupo, nos dice: "*Pero... ¿no habíamos quedado a las 9?*" ¡Así es ella! Puntual, ordenada, responsable, pero sobre todo, gozosa de saberse en un trabajo conjunto, constatando que su hombro está al lado de otro hombro, que siempre hay alguien con quien se puede contar.

No sabemos si ese espíritu ordenado y afable de nuestra amiga viene de su querida Cartagena que la vio nacer en el año 1952. Allí realiza sus estudios de bachiller y se gradúa como Maestra de Primera enseñanza.

En 1969 se desplaza a Barcelona para iniciar su licenciatura en Pedagogía. Julia no podía entonces imaginar esta marcha como un viaje sin retorno. Pero así sucede. Y es que, una vez finalizados los estudios de licenciatura, la vida le ofrece la oportunidad de entrar a trabajar en la Universidad de Barcelona como profesora ayudante, todo un reto profesional que emprende con gran ilusión.

Hay una frase de Nelson Mandela que nos recuerda mucho a Julia: "*No podrás encontrar ninguna pasión si te conformas con una vida que es menos de la que eres capaz de vivir*". Y es que en ella, su pasión por la vida profesional en la Universidad, era un viaje al que no pensaba renunciar, es más lo emprendía con entusiasmo y total dedicación. En su proyección como docente, como investigadora, como responsable en órganos de gestión, como amiga y compañera, Julia se orienta con éxito poniendo en juego un importante bagaje personal: una gran voluntad, transformada en motivación

y responsabilidad, que es guiada con inteligencia, integridad y rectitud de alma, donde no tiene cabida la hipocresía, que genera la confianza de los demás y una personalidad afable y serena que nos hace sentirnos a todos confortables a su lado.

Como **docente**, centra fundamentalmente sus esfuerzos en dos áreas de estudio: la Medición y Evaluación educativas y la Pedagogía Diferencial. Tanto en una como en otra materia, sus contribuciones son relevantes. Sin embargo, destaca la mayor dedicación y preferencia de Julia por trabajar el rico y vasto mundo de la diversidad en el ámbito educativo, área a la que accede como Profesora titular de Pedagogía Diferencial.

Además de las innegables contribuciones al conocimiento que nos ofrece desde sus escritos, la trayectoria docente de Julia tiene un don singular: vive la docencia como un medio para desarrollar su capacidad para relacionarse y sentirse a gusto con los demás. Es así que convierte en un placer la docencia coordinada con otros colegas y en una importante proyección personal, la relación con el alumnado.

Efectivamente, supone un lujo compartir asignaturas con Julia. Su espíritu de colaboración, de poner en común, de actuar coordinadamente y su flexibilidad mental hacen fácil una tarea que en el quehacer universitario, en ocasiones, no lo es tanto: elaborar y diseñar el currículum de asignaturas comunes de manera conjunta. Es notable su capacidad para adaptarse y trabajar en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. Siempre dispuesta a cambiar, a mejorar, a introducir las novedades que fueran, pero siempre también con “el otro u otra” para crear y promover nuevos conocimientos o situaciones. Es así que las asignaturas que imparte en toda su trayectoria docente son resultado del esfuerzo realizado en colaboración con otras colegas, durante casi tres décadas.¹

La distribución del tiempo y su materialización en la agenda, una actividad que puede resultar algo terrible y avasalladora para algunas personas Julia la administra muy bien. La famosa frase que acompaña a muchos de nuestros quehaceres “lo haremos mañana” en ella no existe. Afronta las tareas en su momento, no espera a que “*le coja el toro*”, como se suele decir. Sus avisos sobre los términos y fechas de las responsabilidades adquiridas son famosos entre las personas que tenemos el placer de recordar nuestro trabajo con ella. Siempre atenta a cumplir con los plazos como con la calidad del trabajo bien hecho ¡gracias a Julia, muchos de nuestros compromisos vieron la luz en su momento oportuno!

El otro don singular del carácter docente de nuestra querida amiga es la proyección de su personalidad con el alumnado. Y es así que la relación con el alumnado para Julia representa un capítulo importante en su quehacer diario. Sea con los alumnos y alumnas de Pedagogía o Psicopedagogía, las dos titulaciones que concentraron su labor docente, sea con los de doctorado, Julia daba lo mejor de sí misma: sentirse que ayudaba, que animaba, que orientaba y guiaba el trabajo de aquellos chicos y chicas que acudían a su despacho, constituía una fuente de enorme satisfacción. Da gusto verla como se inclina sobre la mesa para dar énfasis a sus palabras y reforzar sus ideas a fin de que el alumno o alumna comprenda el valor de lo que le dice; así, sin impacientarse ante las insisten-

1 Con Mercedes Rodríguez-Lajo y Flor A. Cabrera en el área de las técnicas de medición y evaluación, con Margarita Bartolomé en el área del tratamiento de las diferencias educativas, o con M^a Luisa Rodríguez Moreno en el Doctorado, por señalar algunas de sus colaboradoras.

tes dudas de la persona que tiene delante. De manera cordial e incluso a veces hasta bromeando y de manera desenfadada, insiste en sus recomendaciones o valoraciones. Es fácil encontrar en el entorno de su despacho muchos detalles: testimonios de los recuerdos cariñosos de las personas que la han vivido como profesora.

Si en la docencia disfruta no menos puede decirse de su **actividad como investigadora**. Una preocupación esencial a la vez que un compromiso personal anima su trabajo: *cómo conseguir que la diversidad, la diferencia, lo distinto que tanto ha sido objeto de su estudio, se viva como oportunidad de aprender y crecer; a la vez, cómo hacer para que no se transforme en desigualdades*.

Ya en los años ochenta había centrado el trabajo de su tesis doctoral en la comprensión lectora de niños y niñas que viven distintos ambientes sociales. ¿Es la diversidad cultural o la desigualdad social la que provoca tal diferencia? Por ello, seguirá profundizando en los programas de educación compensatoria, buscando nuevos modelos más acordes con los estudios que se habían ido realizando en esas décadas.

En atención a esta inquietud, en el año 1992 junto con otros profesores y profesoras del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona, colabora en el impulso y la creación de un grupo de investigación: *Educación Intercultural* (GREDI).

Su implicación afectiva e intelectual en el *trabajo en equipo* le hace vivir los éxitos del equipo como triunfos también personales y motiva a los demás para que también lo vivan así. Con su actitud anima y crea el clima propicio para compartir el conocimiento y el trabajo ilusionado en el seno del grupo. Siempre está dispuesta a dar su soporte a las ideas que se generan e implicarse en ellas. De ahí su interés por establecer y potenciar redes formales e informales de conocimiento, donde brindarlo y compartir esfuerzos en orden a un objetivo común. De ahí también su aporte en la codirección de tesis doctorales.

Desde el trabajo en este grupo y “hombro con hombro”, como le gustaba sentirse, Julia apuesta por las oportunidades socioculturales y de riqueza personal que supone la inmigración, tanto para el que llega como para el que recibe. Se compromete en *la lucha contra aquellas situaciones generadoras de injusticia social al tiempo que apuesta por la promoción de la equidad de todo orden*.

Precisamente, su posicionamiento en pro de la *equidad* y, en particular, su preocupación por el desarrollo de una ciudadanía paritaria, le anima a crear y dar forma a una línea, dentro de nuestro grupo de investigación: *educación y género, que*, posteriormente, fue concretándose en diversos trabajos y líneas específicas de investigación², cuyos aportes quiso divulgar, a través de numerosas publicaciones, abriendo materias e introduciendo módulos nuevos en licenciatura y doctorado sobre “Orientación y educación no sexista” e impulsando Jornadas que concienciaran a la población universitaria de la urgencia y oportunidad de este tema.

Era “nuestra especialista” en esta materia. Y no sólo por los conocimientos teóricos generados, sino por la práctica introducida. Con el transcurso de los años, la perseverancia de Julia en el uso adecuado del *lenguaje no sexista* en los escritos y en el habla

2 Recordemos por ejemplo: “la orientación profesional desde la perspectiva no sexista: recursos y materiales para la toma de decisiones”; “Análisis de estereotipos y sesgos sexistas en la publicidad”; sexismo y publicidad: una mirada desde la adolescencia y la juventud”; “La prevención del sexismo: elaboración y validación de un módulo” “Desarrollo de una ciudadanía paritaria”.

cotidiana de los que la rodeábamos, culmina con éxito. En efecto, podemos decir que en la actualidad, en aquellos espacios donde llegó su voz, se toma muy en consideración sus advertencias y existe una preocupación real por respetar un uso del lenguaje superador del sesgo sexista tradicional.

Su **producción científica** se entiende desde esta doble perspectiva, docente e investigadora y desde sus dos áreas preferentes de estudio. A manuales universitarios, como el de *“Medición y evaluación educativas”*, muy utilizado, durante años en nuestras aulas, se unen artículos específicos en los que recoge la construcción y validación de instrumentos que han servido para el trabajo de investigación del grupo. Hay que resaltar que la gran mayoría de esos trabajos los firma en equipo, porque es así como se han llevado a cabo y como entendemos que se va construyendo el conocimiento científico.

Pero, aunque haya colaborado estrechamente en todas las publicaciones importantes del grupo de investigación³, las que llevan más su sello peculiar, podemos encontrarlas en el amplio campo de la atención a la diversidad educativa y, en especial, en las que ofrecen el esfuerzo por articular ciudadanía, género y educación. Sus últimas obras, publicadas ya después de su muerte, se orientan en ese sentido.

Julia ha trabajado también incansablemente para romper *“el techo de cristal”*, al que alude en uno de sus últimos libros (2006) y con el que se refiere a las barreras invisibles con que tropiezan las mujeres en el mundo público, incluidas las instituciones universitarias.

Y lo hace, superando su tendencia a ocupar un puesto *“de segunda fila”*, su afán por estar disponible y colaborar más que por situarse al frente o coordinar. De hecho ocupó puestos importantes en la **gestión** de la Universidad de Barcelona: Secretaria de Departamento MIDE; miembro del Gobierno de la División de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad y, desde ahí, representante de nuestra División en las Comisiones de Política Científica y Doctorado de la Universidad de Barcelona; presidenta de las Comisiones de Investigación, Doctorado y Bibliotecas de la División; coordinadora del programa de doctorado *“calidad educativa en un mundo plural”* del Departamento MIDE; coordinadora también de un curso de la Universidad de Verano *“El Juliols de la UB”*; Jefe de estudios de Psicopedagogía. Su prudencia, así como su sensatez, moderación y sentido común en estos foros, en la aplicación de normas y políticas institucionales, así como su dedicación y responsabilidad, le hicieron una persona especialmente competente para llevar a cabo estas importantes responsabilidades de gestión universitaria.

Queremos recordar especialmente su **contribución concreta a AIDIPE**, de la que fue socia fundadora, y a **RIE**, a la que ha dedicado ilusión y tiempo como Directora de esta Revista (1995-1999) y responsable de los Intercambios Científicos en ella durante muchos años.

Concluimos ya, con las palabras que una⁴ de sus compañeras y amigas escribió el día de su funeral: *“En los años que hemos compartido contigo, nos diste a gustar lo más precioso: el amor y la amistad. Has sido hija, esposa, madre, compañera y amiga cercana, siempre a nuestro*

3 Véanse las referencias ofrecidas al final de este artículo.

4 M^a Ángeles Marín, con la que compartió el Gobierno del Departamento de 1998 a 2001 e innumerables trabajos reinvestigación dentro del grupo.

lado en los momentos buenos y en aquellos que no lo eran tanto..Haciéndonos partícipes siempre de todo lo que sentías, tus anhelos y deseos, los gozos y las tristezas.

Has luchado en la defensa de la igualdad de mujeres y hombres y nos has dejado un camino abierto para continuar tu tarea. ¿Quién corregirá nuestros escritos? ¿Cómo saber si se nos “ha colado” un término sexista?

Si, te encontraremos a faltar, en nuestro día a día, que no podemos pensar sin ti a nuestro lado. Siempre estarás en nuestro corazón, en aquel rincón de nuestro corazón que llenaste con tu estima y que sólo es tuyo.”

PUBLICACIONES

De sus 67 publicaciones hemos seleccionado algunas que son expresivas de sus líneas de trabajo.

Espín, J.V. (1986). Estudio predictivo del rendimiento en comprensión lectora de niños que finalizan el ciclo inicial en función de la clase social. *Revista de Investigación Educativa*, 4, 7, 21-34.

Cabrera, F.; Espín J.V. (1986). *Medición y evaluación educativas. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Espín, J.V. (1987). Análisis intensivo de la expresión oral en niños que finalizan el Ciclo Inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 5, 10, 119-140.

Espín, J.V. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para una innovación curricular*. Barcelona: Oikos-Tau.

Espín, J.V.; Villanueva, F. (1988). Problemática de las diferencias ambientales para una Pedagogía Diferencial. *Revista Bordón*, 40, 4, 569-587.

Cabrera, F.; Espín, J.V. y Rodríguez, M. (1990). Proyecto de investigación cooperativa desarrollado en la Facultad de Pedagogía de la U.B. Medición y Evaluación Educativas. En Bartolomé, M. y Anguera, T. (Coord.). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Espín, J.V. (1991). Los programas de educación compensatoria. ¿Una respuesta a las diferencias socioculturales desde la educación? En Jiménez, C. (Coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.

Espín, J.V.; Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*. Barcelona: Editorial Publicacions Universitat de Barcelona. Col·lecció Docència Universitària.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Rincón, D.; Marín, A.; Rodríguez Lajo, M. (1994). Modelos de Investigación en la Intervención Educativa Diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 23, 14-93.

Espín, J.V. y otras (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V. (1997). Los valores del alumnado inmigrante en aulas multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, 243-258.

Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia*, 315, Enero-Abril, 227-250.

- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-319.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2002). Identidad en contextos multiculturales. En Candau, V.M. (Coord.). *Multiculturalismo i educaçãõ: questões e perspectivas*. Petrópolis.
- Espín, J.V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea, 105-130.
- Espín, J.V. i altres (2002). Anàlisis d'estereotips i biaixos sexistes a la publicitat. Barcelona: Institut Català de la Dóna (inèdit). En línea: www.gredi.net
- Espín, J.V. (2003). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI Revista de Educación*, 4, 95-106.
- Espín, J.V. (2003). Les dones i la nova ciutadania: cap a una educació per a la igualtat des de la diferència. *Temps d'Educació*, 2on sem. 2002/1r sem 2003, 27, 175-191.
- Espín, J.V. i altres (2003). *Sexisme i publicitat: una mirada des de l'adolescència i la joventut*. Barcelona: Institut Català de la Dóna (inèdit). En línea: www.gredi.net
- Espín, J.V. (2003). Ciudadanía paritaria. En Soriano, E. (Coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 47-91.
- Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (2004). Análisis del sexismo en la publicidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 1, 203-231.
- Espín, J.V. (2005). *Publicitat i sexisme: la mirada crítica de l'alumnat universitari*. Barcelona: Institut Català de la Dóna (inèdit). En línea: www.gredi.net
- Espín, J.V. (2006). El sexismo en la publicidad: su lectura crítica desde una educación para la equidad de género. En Rebollo, M.A. (Coord.) *Género, interculturalidad y educación: Voces para la igualdad*. Madrid: La Muralla, 57-85.
- Espín, J.V. (2006). Ciudadanía, multiculturalidad y género. En Soriano, E. *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, 43-111.

GÉNERO Y EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS COGNITIVAS QUE UTILIZAN HOMBRES Y MUJERES PARA TOMAR DECISIONES EN CONTEXTOS COTIDIANOS

Leonor Buendía Eisman¹, Eva M^o Olmedo Moreno,
Gracia González Gijón y Marciana Pegalajar Moral
Universidad de Granada

RESUMEN

Este es un estudio de casos de dos mujeres. La finalidad del mismo es identificar las estrategias cognitivas que utilizan cuando toman decisiones, al realizar "tareas cotidianas", en contextos no formales. Tuvimos en cuenta dos aspectos; por un lado las características de los casos seleccionados que difieren en aspectos personales y académicos, y por otro, las decisiones que toman en la tarea cotidiana de "hacer la compra". Analizadas las entrevistas en profundidad y los videos realizados, se identificaron las estrategias empleadas en estas situaciones.

Palabras clave: Género, Estrategias Cognitivas, Tareas Cotidianas, Estudio de Casos.

ABSTRACT

This is a case study of two women and two man. Its objective is to identify the cognitive strategies used doing "daily tasks" when they have to take a decision in non-formal contexts. We took two aspects into account; on one side, the two selected cases' characteristics are different in terms of personal and academic aspects and, on the other side, the decisions they take when carrying out the daily task of "doing the shopping". Once the interviews and the videos were deeply analyzed, we identified the strategies used in these situations.

Key words: Gender, Cognitive Strategies, Daily Tasks, Case Study.

1 Universidad de Granada. lbuendia@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La descripción y explicación de la construcción del conocimiento en el ámbito universitario desde la perspectiva de género es un tema que desde hace algunos años nos ha venido preocupando. En un primer momento nos planteamos investigaciones sobre los Enfoques de Aprendizaje, (Buendía y Olmedo, 2000, 2001, 2003; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001; Olmedo y González, 2002) y a través de estos describir los procesos que emergen de la percepción que hombres y mujeres tienen de la tarea académica.

Los estudios antropológicos de Margaret Mead (1935), mostraron que la atribución por género de determinadas habilidades es sólo una cuestión sociocultural y no fisiológica; por lo que tener distinta visiones y concepciones del mundo en función del género es fruto de las expectativas socioculturales que asumimos. Expectativas, que ya vienen determinadas desde el propio núcleo familiar. En este, aunque se tiende a tratar a los hijos e hijas de igual forma cuando se trata de aspectos relativos al vestuario, aseo personal, alimentación, etc.; se producen grandes distinciones, relativas al desarrollo de sus competencias para la vida socio-laboral futura.

Una revisión de trabajos nos ponen de manifiesto la dicotomía entre un mundo masculino y un mundo femenino, evidenciando como la enseñanza se decanta por lo público, lo científico y lo cognitivo, más cercano al mundo masculino y no tiene en cuenta lo privado, lo cotidiano y lo afectivo. Sin embargo, también se pone de relieve como el alumnado atribuye un escaso significado a sus aprendizajes escolares cuando se le plantea la resolución de los conflictos en la vida cotidiana, otorgando a los conocimientos del ámbito privado mayor utilidad para su resolución. Esto ha evidenciado la necesaria revisión de qué se enseña en las instituciones educativas, para proponer alternativas. En palabras de Moreno y Sastre (2002), en un trabajo sobre aprendizaje emocional, la solución pasa por la integración de los saberes —del conocimiento de las materias curriculares y del conocimiento emocional—, pero también de cómo se enseña, frenando el intervencionismo docente para adoptar una actitud observadora y aprender las formas de pensar y sentir del alumnado. Algunos autores se han centrado en los entornos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, tratando de analizar en qué medida las situaciones formales e informales se rigen por los mismos principios. (Gay y Cole, 1967; Rogoff y Lave, 1984; Scribner y *et al.*, 1982; Carraher, Carraher y Schliemann, 1985; Saxe, 1989; Capon y Kuhn, 1979; Mayer, (1992) Garnhan y Oakhill, (1996) etc.). Frente a los estudios de laboratorio, que proceden dando a las personas tareas mentales aisladas para que las realicen, las investigaciones en entornos reales operan con tareas mentales desarrolladas durante las actividades en curso. Las personas solucionan problemas prácticos en la vida real y sus habilidades cotidianas se relacionan con la manera de solucionar problemas más formales.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS

Las investigaciones recientes que explican la práctica cotidiana en diferentes entornos se refieren, la mayoría, a la actividad matemática y generalmente haciendo invisibles a las mujeres o sin dar una explicación a la variable sexo, tratada como variable independiente en todos los casos. Así Lave y *et al.* (1991), desarrollan el “Proyecto sobre el uso

de las Matemáticas entre Adultos”, utilizando la metodología observacional y experimental para estudiar la práctica aritmética cotidiana en diferentes entornos. También el “Proyecto de Alfabetización Industrial” llevado a cabo por Scribner, *et al.* (1982, 1992) describe, la práctica aritmética entre los trabajadores de una central lechera, centrándose en las relaciones entre las formas de pensamiento escolar y cotidiano y empleando observación etnográfica y experimentos de simulación. Los estudios sobre la resolución de problemas, a menudo problemas aritméticos, de la vida laboral, han mostrado que se utilizan métodos diferentes de los enseñados en las escuelas, y que el resultado es mejor cuando se utilizan los métodos propios. La gente inventa fácilmente sus propios métodos para resolver estos problemas, e intenta reducir la cantidad de esfuerzo que debe utilizar para ello (Garnhan y Oakhill, 1996). Estos autores han mostrado que esta elaboración personal, del método que emplean, en absoluto es considerado algo estable sino aprendido en el contexto en el que se han desarrollado y en continua evolución y cambio. De hecho estos trabajos son una muestra de como las personas utilizan, en función de las situaciones, procesos mentales complejos, en este caso relacionados con el conocimiento matemático, que parecen ser inseparables del contexto en el que han surgido.

Otros estudios desde los mismos presupuestos teóricos y metodológicos, han continuado esta línea de investigación, y cuando describen la muestra siempre hacen referencia a “niños”. Así, Capon y Kuhn, (1979); Capon, Kuhn y Carretero, (1988); Capon y Davis, (1984); Carrather, Carrather & Schliemann, (1985); Saxe (1994). Rogoff (1984), sugieren que los niños resuelven problemas de manera diferente dentro y fuera de la escuela, y esta observación se ha confirmado en estudios sobre niños brasileños que vendían mercancías en los mercados callejeros (Carragher, Carragher y Schliemann, 1985). En casi todos los casos, los niños utilizaban diferentes estrategias en la calle y en las situaciones formales. Se comprobó que estos, podían sumar y restar mentalmente con rapidez y precisión valores monetarios, mientras que los mismos problemas numéricos presentados por escrito fuera del contexto de aplicación práctica, no suponían para los participantes, que no asisten a la escuela, motivación para solucionarlos (Schliemann, 1992). Respecto a la generalización de los aprendizajes escolares a la vida cotidiana, Resnick (1987), planteó el tema del aprendizaje tal como se produce fuera de la escuela o, incluso, el significado que los aprendizajes escolares tienen cuando el niño ha de generalizarlos a la vida cotidiana; Brown (1983) aborda el concepto de enseñanza desde la perspectiva de sus relaciones con los procesos de aprendizaje en situaciones formales e informales; Cole, Engeström y Vásquez, (2002), miran, cada vez más, el estudio de la cognición y de la acción mediada, fuera de los salones de clases y de los laboratorios etc. Todos ellos plantean la importancia del aprendizaje en situaciones no formales, sin embargo, encontramos pocas referencias de estudios de género en esta perspectiva, y más concretamente en investigaciones que se realizan en los entornos donde normalmente se desarrollan estas actividades.

La mayoría de los estudios que se refieren a la resolución de problemas matemáticos (Pifarré y Sanuy, 2001) y sus manifestaciones en contextos cotidianos, hacen referencias a varones o describen una muestra no diferenciada, siendo tratados todos los casos como formas únicas de funcionamiento y sin tener en cuenta las influencias culturales

en la toma de decisiones de hombres y mujeres y el peso de esto en las estrategias que se utilizan en la resolución de los problemas en los contextos no formales.

LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN HOMBRES Y MUJERES EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE LA COMPRA

El estudio que presentamos ha sido desarrollado en el supermercado y la actividad o tarea cotidiana a realizar es hacer la compra. Según estudios de empresas distribuidoras, los/as españoles/as empleamos una media de 60 minutos en hacer la compra (hasta dos horas si estamos en un centro comercial), en los que nos gastamos una media entre 36 euros (Hermoso, 2002) y 45 (Buendía 2006). Es una actividad descrita por la mayoría de las personas como *rutinaria* y en la que influyen elementos culturales que modifican las decisiones y determinan opciones a elegir.

Nosotras, junto a estas cuestiones, estamos interesadas en las estrategias cognitivas que utilizan los hombres y las mujeres, cuando resuelven problemas (toma de decisiones) en una actividad básica de la vida diaria, en la que el peso cultural de la tarea realizada es muy significativo.

OBJETIVOS

Pretendemos conocer la utilización de estrategias cognitivas en la resolución de tareas cotidianas en contextos naturales, de hombres y mujeres. Estas estrategias cognitivas las entendemos como aquellas actividades mentales orientadas a una meta y que apuntan a la resolución de un problema (Bjorklund, 1990), o como "herramientas de adaptación intelectual" (Vygotsky, 1978).

En esta primera parte del trabajo nos proponemos:

1. Conocer si las características personales de las mujeres y de los hombres influyen en el empleo de estrategias cognitivas.
2. Analizar las características físicas (cualitativas y cuantitativas) de los elementos observados y como éstos determinan las estrategias de acción en la toma de decisiones en ambos géneros.

CASOS DE ESTUDIO

Por tratarse de un estudio de casos, comenzaremos describiendo las características de los cuatro sujetos. Los casos son 2 mujeres, una Licenciada y otra Maestra y 2 hombres uno, igualmente Maestro y otro Delineante.

Ambas mujeres son de 30 años. A la Licenciada la llamaremos sujeto "A" y la diplomada en magisterio la llamaremos sujeto "B". Difieren en el tiempo transcurrido desde que acabaron sus estudios; el sujeto "A" 6 años y el "B" aproximadamente 10 años.

El "A" realiza trabajos esporádicos en centros educativos obteniendo unos ingresos de 300 euros al mes. Hace 6 años que acabo la carrera.

Con respecto a su estado civil, es soltera, vive con su pareja y su hermana pequeña en un piso alquilado. Comparten gastos entre los tres y al proceder de una familia que

se dedica a la agricultura y a la ganadería, están abastecidos de los alimentos básicos todo el año. Esto influirá en la compra ya que sólo la realiza para obtener alimentos elaborados y productos no suministrados por su familia.

El "B" trabaja en un centro de educación infantil con el que obtiene unos ingresos de 500 euros al mes. Hace 10 años que acabo la carrera, está casada desde hace cinco años y vive con su marido en un piso alquilado, entre los dos aportan 2.000 euros. Aunque ambos trabajan, el empleo de ella permite tener mas tiempo libre y lo dedica en mayor medida, a las tareas domésticas.

Los hombres tienen 28 y 30 años respectivamente, ambos hace 5 años que terminaron la carrera (los llamaremos sujeto "C" y sujeto "D").

El sujeto C es soltero, aunque vive con su pareja. Trabajan ambos. El no tiene un trabajo fijo. Da clases particulares y colabora en un gimnasio. Obtiene unos ingresos de 600 euros mensuales y entre los dos aportan 1.300 Euros. Viven en un piso alquilado.

El sujeto D, esta casado, trabaja en un estudio, tiene una hija de cinco meses y sus ingresos son de 1.200 euros. La mujer no trabaja y viven igualmente en un piso alquilado.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la observación participante, la introspección y las entrevistas. En la observación hemos utilizado la grabación en audio/vídeo; como procedimiento introspectivo se emplearon los informes verbales y las entrevistas abiertas y semiestructurada. Con esta diversidad de técnicas e instrumentos se pretende extraer la mayor información de los procesos cognitivos puestos en marcha por las personas observadas dentro del supermercado y fuera de él (ver tabla 1).

TABLA 1
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LOS DISTINTOS CONTEXTOS

| TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS \ CONTEXTOS | Supermercado | Fuera del supermercado |
|--|--------------|------------------------|
| Observación participante (grabación audio/vídeo) | X | |
| Informe verbal | X | |
| Entrevistas | X | x |

La observación participante se empleó para delimitar cuáles eran los componentes de la tarea y el conocimiento que implicaba, teniendo en cuenta que el investigador observa simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles previamente categorizados (Buendía, 1998). El investigador se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menor medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana, por lo tanto, la vida cotidiana se convierte en el medio natural en el que se realiza la investigación (Guasch, 1997).

También se empleó el procedimiento introspectivo, informe verbal. Se trata de obtener una verbalización de la estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta a ella (Radford, 1974).

Otras técnicas o procedimientos empleados en nuestro estudio, fueron las entrevistas a cada sujeto, las cuales dividimos en fases en función del grado de estructuración y momento de realizarla.

Una entrevista general estructurada para conocer las características personales de cada participante: edad, género, estudios realizados y tiempo transcurrido desde que acabaron los estudios, trabajo que realiza, ingresos que obtiene, estado civil y características en su vida diaria.

La entrevista semi-estructurada y en la observación participante para el conocimiento directo de las estrategias que utiliza. Al tratarse de una entrevista no-estructurada las preguntas realizadas por el investigador se han formulado teniendo en cuenta la situación de recogida de datos y el contexto, y han tenido como finalidad aclarar las posibles decisiones que tome el sujeto observado y siempre si alterar sus acciones.

Las preguntas han variado según transcurría la acción del sujeto estudiado, las decisiones que tomaba y lo expresado oralmente. Han sido del tipo: ¿Por qué haces esto?, ¿Cómo lo haces?, ¿Qué tienes en cuenta?, ¿Siempre lo haces así?, ¿a dónde te diriges ahora?, etc...

Y, por último, *una nueva entrevista* con la que pretendemos indagar sobre los hábitos de compra de cada sujeto. Esta incluye las siguientes cuestiones:

- ¿Cuántas veces compras a la semana?
- ¿Cuántos productos aproximadamente?
- ¿Cuánto dinero inviertes en la compra a la semana?
- En general, ¿Qué tienes en cuenta; el dinero, la dieta, la publicidad... a la hora de elegir los productos?
- ¿Utilizas lista de la compra?
- ¿Para cuántas personas realiza la compra normalmente?
- ¿Siempre la realizas tu?
- ¿Quién cocina? ¿Por qué?
- ¿Normalmente compras las ofertas? ¿Por qué?
- ¿Cómo definiría la actividad de hacer la compra?

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Antes de recoger los datos en el supermercado, se llevó a cabo la primera entrevista con cada uno de los implicados, para obtener información sobre sus datos personales.

En esta entrevista previa, identificamos el supermercado más frecuentado por los sujetos de estudio, y nos entrevistamos con el gerente de los supermercados para explicarle la finalidad del estudio y obtener permiso para la grabación.

Como el contexto utilizado fue supermercado y la actividad, hacer la compra, se le pidió a los sujetos que la realizaran como lo hacían normalmente y a la vez comentaran la toma de decisiones para elegir los productos, es decir, “pensar en voz alta”, grabando todo el proceso mediante el uso de la grabadora de audio/vídeo y registrando tanto las expresiones verbales como sus acciones. A partir del registro de la actividad de hacer la compra, se extrajo, más tarde, las estrategias cognitivas que empleaban los sujetos seleccionados cuando se enfrentaban a dichas tareas, teniendo en cuenta las decisiones tanto cualitativas como cuantitativas, sobre las características físicas de los productos seleccionados.

Durante la realización de la actividad, por medio de una entrevista integrada en el proceso de observación participante, se conversaba con los sujetos observados para indagar en las estrategias puestas en marcha, para la toma de decisiones en esa tarea.

Una vez finalizada la tarea, se volvió a entrevistar al sujeto, fuera del supermercado, para completar la información recogida en el supermercado sobre los hábitos cotidianos en la toma de decisiones personales...

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos dentro del supermercado hemos realizado listas de rasgos siguiendo un procedimiento inductivo-deductivo. Para su elaboración hemos partido de la clasificación de estrategias cognitivas básicas: observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir. Tras definir cada estrategia cognitiva pasamos a la identificación de éstas con los datos obtenidos en el supermercado (observación, entrevista e informe verbal).

Se analizan igualmente las relaciones entre las variables cuantitativas y cualitativas de los productos elegidos, y las estrategias utilizadas para la compra. La mayor parte de estas variables se derivan de los estudios realizados por Lave y *et al.* (1991) completándose con las inferidas de los datos obtenidos en estudio previos con observación participante. A cada estrategia le asignamos un código y llevamos a cabo dos análisis de datos paralelos, uno de estrategias cognitivas y otro de variables puestas en juego a la hora de hacer la compra, en cada caso de estudio.

La lista de estrategias la detallamos a continuación, precedidas del código asignado así como las variables cualitativas y cuantitativas de los productos elegidos.

TABLA 2
LISTA DE RASGOS EMPLEADO EN LA RECOGIDA DE DATOS

| ESTRATEGIAS COGNITIVAS | | |
|------------------------|-------------|---|
| CÓDIGO | DEFINICIÓN | EJEMPLO |
| OBS | OBSERVAR | "Esto mas que en el precio me fijo en los gramos que tiene..." |
| COM | COMPARAR | "... pero con la diferencia de precio, de calidad-precio... prefiero este que son mas baratos." |
| ORD | ORDENAR | "Estoy mirando lo que me falta de lo que tengo anotado..." |
| CLA | CLASIFICAR | "Necesito para freír, pero pesan un montón, son tres kilos..." |
| REP | REPRESENTAR | "Me han dicho 11 '73, pues serian..., unas 1.700 pesetas..." |
| RET | RETENER | No aparece ningún ejemplo de esta estrategia en este estudio. |
| REC | RECUPERAR | "pues normalmente, me acuerdo de los precios...otras veces no..." |
| INT | INTERPRETAR | "Patatas..., es que estoy viendo una cosa, y es que estas son patatas para cocer y estas son para freír. Necesito para freír..., pero pesan un montón, son tres kilos..., así que me voy a llevar estas que pesan un kilo". |
| INF | INFERIR | "Pues... pues, 250 gramos, pues seria...2 euros o algo así..." |
| EVA | EVALUAR | "Siempre pienso que va a ser mas de lo que es.... ha sido 11 '73 y yo he dicho que iba a ser.. 10 o 12 euros aproximadamente, me parece barato". |
| TRA | TRANSFERIR | Cualquier operación aritmética realizada durante la compra. |

| VARIABLES CUANTITATIVAS | | |
|-------------------------|-------------------|---|
| CÓDIGO | DEFINICIÓN | EJEMPLO |
| TAM | Tamaño | "Esta si cojo el mas grande..." |
| PRE | Precio | "... voy a coger este porque es mas barato". |
| CAN | Cantidad | "... la cantidad es que normalmente llevan lo mismo..." |
| OFE | Ofertas | "... cual esta mas barata y si hay alguna en oferta..." |
| PES | Peso | "... prefiero coger 150 gramos porque este es muy grande..." |
| DID | Dinero disponible | " Pero hoy como llevo bastante dinero, pues no...no... voy haciendo las cuentas". |

| VARIABLES CUALITATIVAS | | |
|------------------------|---------------------------|--|
| CÓDIGO | DEFINICIÓN | EJEMPLO |
| SAP | Sabor | "Si... me gustan mas estos.....". |
| EST | Estética | "... y son mas bonitos de aspecto..." |
| VAN | Valor nutritivo | "... y además este pan es integral..." |
| DIE | Dieta | "...que tiene menos calorías..." |
| FOC | Formas de consumo | "... están mas buenas para cocer pero si se fríen.... también están buenas..." |
| COS | Costumbres | "Y este también porque lo he probado y es lo mismo..." |
| MAR | Marca | "... sigo cogiendo marca hacendado...." |
| CON | Confianza | "Porque me da fiabilidad..., me da seguridad". |
| COP | Conservación del producto | "... aunque necesito menos zanahorias de lo que aquí hay pero como aguanta bastante en la nevera..." |
| VAR | Variedad | "... y es que estas patatas son para cocer y estas son para freír". |
| CAL | Calidad | "Hasta ahora he utilizado este y es bueno...." |

Para analizar los informes verbales y las grabaciones de audio/vídeo, dentro del supermercado utilizamos el paquete estadístico AQUAD 6.

El análisis de los datos se realizó siguiendo la misma secuencia de la recogida de información, es decir, primero se analizaron los datos obtenidos en el momento de la compra (in situ), y en segundo lugar, los obtenidos fuera de la acción y que nos indican los hábitos más frecuentes relacionados con la tarea estudiada.

La codificación de este material permite realizar una primera cuantificación de frecuencias de aparición de cada código y la comparación entre sujetos, como se aprecia en las siguientes tablas:

TABLA 3
ESTRATEGIAS COGNITIVAS

| Códigos | Sujeto A | Sujeto B | Sujeto C | Sujeto D |
|---------|----------|----------|----------|----------|
| OBS | 4 | 10 | 4 | 4 |
| COM | 14 | 10 | 17 | 17 |
| ORD | 3 | 1 | 8 | 7 |
| CLA | 3 | 3 | 2 | 1 |
| REP | | 6 | | |
| RET | | | | |
| REC | 12 | 15 | 3 | 4 |
| INT | 19 | 21 | 4 | 5 |
| INF | 1 | 3 | 8 | 10 |
| EVA | 3 | 3 | 1 | 2 |
| TRA | 1 | 1 | 6 | 5 |

TABLA 4
VARIABLES CUALITATIVAS

| Código | Sujeto A | Sujeto B | Sujeto C | Sujeto D |
|--------|----------|----------|----------|----------|
| SAB | 6 | 9 | 6 | 8 |
| EST | | 3 | | |
| VAN | | 1 | 5 | 3 |
| DIE | | 4 | | |
| FOC | 2 | 6 | | |
| MAR | 14 | 10 | 1 | 2 |
| COS | 6 | 5 | 7 | 8 |
| CON | | 2 | 3 | 3 |
| VAR | 4 | 11 | 1 | 1 |
| CAL | 4 | 3 | 3 | |

TABLA 5
VARIABLES CUANTITATIVAS

| Código | Sujeto A | Sujeto B | Sujeto C | Sujeto D |
|--------|----------|----------|----------|----------|
| TAM | 2 | 2 | 4 | 2 |
| PRE | 18 | 11 | 14 | 12 |
| CAN | 1 | 2 | 7 | 10 |
| OFE | 1 | | 4 | 3 |
| PES | 1 | 4 | | |
| DID | 1 | 1 | 8 | 7 |
| NUP | | 1 | | |

Los datos de la segunda fase del análisis, relacionada con los hábitos cotidianos en la toma de decisiones personales y realizadas teniendo en cuenta la literatura especializada sobre el comportamiento de compra, podemos observarlos en la siguiente tabla:

TABLA 6
HÁBITOS COTIDIANOS EN LA TOMA DE DECISIONES PERSONALES DE LOS SUJETOS A Y B

| ENTREVISTA | SUJETO A | SUJETO B | Sujeto C | Sujeto D |
|---|--|---|---|---|
| ¿Cuántas veces compras a la semana? | 1 o 2 | 1 | 2 o 3 | 1 |
| ¿Cuántos productos aproximadamente? | Una grande al mes | Compras grandes | 4 o 5 | El carro lleno |
| ¿Cuánto dinero inviertes en la compra a la semana? | 18-20 euros a la semana | 50 euros | 30 euros | 60 euros |
| ¿Utiliza lista de la compra? | Si | si | si | si |
| En general, ¿Qué tienes en cuenta, el dinero, la dieta, la publicidad... a la hora de elegir los productos? | El dinero | El precio y la calidad | Lo mas barato | El dinero y la calidad |
| ¿Para cuantas personas realiza la compra normalmente? | Para 3 | Para 2 | Para 2 | Para 3 |
| ¿Siempre la realizas tu? | La mayoría de las veces | Con mi marido | Yo compro unas veces y otras ella | Casi nunca |
| ¿Quién cocina? ¿Por qué? | Cocinamos dos | Yo porque me gusta | Una veces yo y otras ella | Mi mujer |
| ¿Normalmente compra las ofertas? ¿Por qué? | Las pruebo y si no me gustan no las vuelvo a comprar | No | Siempre. Son baratas | Si y a veces mi mujer se enfada porque no le gustan |
| ¿Cómo definiría la actividad de hacer la compra? | Actividad necesaria que no me gusta | Rutinaria que realizo semanalmente y que es obligatoria y necesaria | No me queda mas remedio, pero no me gusta | A veces te entretienes, pero a mi no me gusta |

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los dos hombres y las dos mujeres realizaron cuatro compras acompañados por nosotras, en la que adquirieron entre 8 y 12 productos en cada compra, con una duración entre 20 y 25 minutos.

Recordamos, que el *sujeto A*, es una mujer de 30 años de edad, licenciada, que realiza trabajos esporádicos que le reportan unos ingresos de 300 euros al mes.

Con respecto a los hábitos cotidianos en la toma de decisiones personales, comenzamos apuntando que realiza la compra una o dos veces en semana; gasta una media de entre 18 y 20 euros, reconociendo, por lo tanto, que el dinero, o mejor dicho, el precio de los productos, es lo que más influye a la hora de tomar decisiones sobre la tarea. Aunque nos comenta que no le gusta realizar la compra; la hace siempre con un listado previo y comparte la acción de cocinar con su compañero. Elige ofertas y deja de comprarlas si no le convencen (ver tabla 6).

Esta persona empleó predominantemente las estrategias de comparación, interpretación y recuperación (ver tabla 3). Las variables más comparadas e interpretadas han sido las de precio de los productos con las marcas de éstos, es decir, la combinación de dos variables, una variable cuantitativa como es el precio, con una cualitativa como es la marca. El empleo de las estrategias cognitivas de comparación e interpretación, están condicionadas por una característica personal, los ingresos mensuales. Utiliza la estrategia de recuperación y la variable costumbre para recordar aspectos de la tarea que le pueden ser útiles en ese momento. Se vuelve a dar la combinación de dos variables, la de variedad y sabor del producto, vinculadas al empleo de las estrategias de comparación e interpretación, y en algún caso de clasificación.

El *sujeto B*, es también una mujer de 30 años de edad, diplomada en magisterio que trabaja en un centro Educación Infantil y obtiene unos ingresos mensuales de 500 euros.

Con respecto a los hábitos cotidianos en la toma de decisiones personales, realiza una compra grande a la semana, para dos personas, en la que invierte unos 50 euros. Siempre emplea una lista de la compra. Tiene principalmente en cuenta el precio y la calidad del producto y no compra nunca las ofertas. Cocina habitualmente ella aunque realiza la compra con su marido y considera esta tarea como rutinaria y obligatoria.

Emplea mayoritariamente las estrategias de observación, comparación, recuperación, interpretación y representación.

Las variables que aparecen relacionadas con la observación de los productos han sido la variedad y la marca, por lo tanto, combina dos variables cualitativas.

En las estrategias de comparación e interpretación recurre a la combinación de dos variables, marca y precio (cualitativa/cuantitativa). También esta persona emplea estas estrategias para tomar decisiones acerca de las formas de consumo de los productos.

La recuperación de la información como estrategia, la emplea para traer a su mente precios, sabores, variedades y formas de consumo, interviniendo en la elección del producto una combinación de al menos dos variables cualitativas y alguna cuantitativa, generalmente, el precio.

Al emplear la estrategia de representación nos referimos a la recuperación de elementos distintos de los que aparecen en el contexto utilizado, exigiendo por lo tanto

una operación mental. Esta estrategia ha sido empleada constantemente por el *sujeto B* tanto para la transformación de precios de euros a pesetas, como en el cálculo de operaciones matemáticas sencillas (cálculo precio-peso). Una característica que nos proporciona el empleo de operaciones aritméticas, es la combinación de variables cuantitativas (cálculo aritmético: precio-peso) que son determinantes para la elección del producto.

Resumiendo, las estrategias de comparación e interpretación empleadas por ambos sujetos determinan en ambos casos la compra, o no, de ofertas. También las estrategias de comparación de precios y recuperación de la información sobre los productos, les lleva a considerar el dinero como principal variables a la hora de tomar decisiones.

Con respecto a los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos en el supermercado, comprobamos que las comparaciones y las interpretaciones, han influido en el empleo de las estrategias mencionadas y a su vez estas han estado condicionadas por una característica personal de la muestra, como son los ingresos mensuales. Ambas mujeres combinan normalmente dos variables, una cuantitativa y otra cualitativa en el empleo de dichas estrategias.

Aunque el empleo de las estrategias cognitivas ha sido básicamente el mismo en ambos casos, los resultados nos indican una variación individual significativa en el número de veces empleadas y las situaciones de elección requeridas para ello. Ha sido la combinación del tipo de variables que más ha condicionado el empleo de dichas estrategias.

El sujeto "C" es un hombre de 28 años, sin trabajo estable y con unos ingresos de 600 euros. Realiza la compra sin días fijos, cuando necesita los productos.

Tiene fundamentalmente en cuenta el precio y siempre procura elegir las ofertas. Cuando compra no cocina él y lleva una lista que le hace su pareja, aunque generalmente no la necesita porque aprovecha las ofertas. Considera esta tarea rutinaria y obligatoria.

Emplea mayoritariamente las estrategias de observación, comparación, ordenación inferencia, interpretación y transferencia.

Las variables que aparecen relacionadas con la observación de los productos han sido el sabor, el valor nutritivo y la costumbre de comprar siempre el mismo producto, unido a la calidad.

En las estrategias de comparación un precio con sabor y valor nutritivo (está en oferta pero lo he comprado muchas veces y esta muy bueno).

La ordenación la utiliza para seleccionar los productos de la lista.

La variable dominante es el hábito de comida. Utiliza la estrategia de inferencia y transferencia para conocer el precio aproximado de la cantidad que necesita y posteriormente ir sumando lo que compra y el dinero disponible. Siempre utiliza estas estrategias cuando compara las variables cuantitativas precio y tamaño (cantidad de lo que compra).

La recuperación de la información como estrategia, la emplea para recordar precios y sabores, interviniendo esto fuertemente en la elección del producto, si este se ajustaba a su presupuesto.

El sujeto D es un hombre, casado de 30 años de edad, delineante, con unos ingresos de 1.200 Euros al mes. Con respecto a los hábitos cotidianos, no realiza normalmente la

compra y cuando va siempre lleva una lista que le prepara su mujer, que es a la vez la que cocina. Al igual que las dos mujeres observadas y el hombre descrito anteriormente lo que más influye a la hora de tomar decisiones en la compra es el precio.

Las estrategias más utilizadas son: La comparación, la ordenación, la inferencia y la transferencia.

Rara vez utiliza la combinación de tres variables. Cuando utiliza la estrategia de la comparación lo hace con las variables cantidad y precio o calidad y precio. No obstante termina eligiendo siempre los mismos productos por la costumbre y siguiendo el listado que lleva ordena la compra. Realiza continuas inferencias del tipo si 1 kilo vale X entonces 2,35 valdría... luego es más barato...

No tiene en cuenta las marcas pero si utiliza la recuperación para recordar marcas de algún producto, aunque no es un elemento decisivo en la compra.

Resumiendo, hemos podido comprobar las importantes diferencias, marcadas por aspectos culturales, que determinan el hecho de hacer la compra.

Aunque en las cuatro personas ha sido decisivo el dinero (sobre todo el precio) para la elección de los productos, las dos mujeres han utilizado la estrategia "interpretar" que ha aparecido pocas veces en los varones decían: Es que estoy viendo una cosa... estas patatas son para cocer y yo las quiero para freír... o este paquete es muy grande y aun me queda un poco en la nevera así que voy a elegir este mas pequeño aunque sea de otra marca. Esta estrategia de recuero aparece con bastante frecuencia; en todo momento tienen presente lo que les queda en la casa y lo que deben comprar para cocinar. Toman decisiones aunque altere la lista de la compra y no suelen ir haciendo sumas para ir controlando el dinero que les queda, generalmente saben hasta donde deben llegar.

Los dos hombres han utilizado con mayor frecuencia la inferencia. Cuando las cantidades no eran exactas a menudo intentaban conocer el precio más económico por comparación de otros productos. Combinaban precio y cantidad y elegían con mayor frecuencia las ofertas. Con frecuencia hacían referencia al dinero del que disponían. Solían decir....como hoy traigo bastante dinero pues... no miro el precio, sin embargo no era así. Comparaban continuamente cantidad y precio y costumbre en ver ese producto en la casa. No solían tomar decisiones fuera de la lista previamente elaborada y la variedad no era una variable decisiva para la compra. Si le preguntábamos ¿por que eliges ese arroz, normalmente contestaban "porque me han puesto en la lista arroz y este es el que consumimos porque es muy bueno y más barato".

Como podemos apreciar las decisiones, en este tipo de actividad, están fuertemente vinculadas a los modelos educativos seguidos con mujeres y hombres. Han sido cuatro personas con nivel formativo similar, sin embargo las estrategias utilizadas así como la relación de variables cuantitativas y cualitativas vinculadas a las estrategias, han sido, claramente diferentes para todos es una rutina necesaria pero que no le gusta, y es curioso destacar que el hombre, que no cocina y que no suele hacer la compra, la considera una diversión, aunque a el no le guste. Seguimos trabajando en las estrategias que utilizan las mujeres en otros ámbitos de la vida, para poder conocer mejor los modelos culturales implícitos y las formas de funcionamiento en la toma de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bjorklund, D.F. (Ed.): *Children's strategies. Contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- Brown, A. L.; Ferrara, J.D.; Bransford, J.D.; Ferrara, R.A. y Campione, J.C.: Learning remembering and understanding, en Flavell, J.H y Markman, E. M. (Eds.) *Cognitive development* (Vol. III of P.H. Mussem, ED; Handbook of child psychology) (pp. 77-116). New York, Wiley, 1983.
- Buendía, L.; Olmedo, E.: "Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria", en *Bordón*, 52 (2) (2000), pp. 151-163.
- Buendía, L.; Olmedo, E.; Pegalajal, M.: "Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas", en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2) (2001), pp. 497-498.
- Buendía, L.; Olmedo, E.: "Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior", en *RIE*, 21 (2) (2003), pp. 371-386.
- Buendía, L.; Olmedo, E.: Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural, en T. Pozo, R. López, B. García y E. Olmedo, *Investigación educativa: diversidad y escuela*. Granada, GEU, 2001.
- Buendía, L. (1998): La investigación observacional, en Buendía, L.; Colás, P., Hernández, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGrawHill, 1997.
- Capon, N. y Davis, R.: "Basic cognitive ability measures as predictors of consumer information processing strategies", en *Journal of Consumer Research*, 11, (1984), pp. 551-563.
- Capon, N. y Kuhn, D.: "Logical reasoning in the supermarket: adult females use of a proportional reasoning strategy in an everyday context", en *Developmental Psychology* 15(4) (1979), pp. 45-452.
- Capon, N.; Kuhn, D.; Carretero, M.: El razonamiento del consumidor, en Carretero, M.; Álvarez, J. y Fernández, P. (Eds.) *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.
- Carraher, T.N.; Carraher, D.; Schliemann, A.D.: "Mathematics in the streets and in the schools", en *British Journal of Developmental Psychology*, 3 (1985), pp. 21-29.
- Cole, M.; Engeström, Y.; Vásquez, O.: *Mente, cultura y actividad*. México, Oxford, 2002.
- Garnhan, A.; Oakhill, J.: *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Gay, J.; Cole, M.: *The new mathematics and an old culture*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- Guasch, O.: *Observación participante*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.
- Guberman, S.R.: "The development of everyday mathematics in Brazilian children with limited formal education", en *Child Development*, 67 (1996), pp. 1609-1623.
- Hermoso, L.: "Los "súper" usan trucos para que llenemos el carrito de la compra", en *El mundo.es*, 18 de agosto de 2002.
- Huber, G. L. (2004): *Aquad 6: El programa para análisis de datos cualitativos*.
- Lave, J.: *La cognición en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1991.
- Mayer, R.E.: *Thinking problem solving cognition* (2ª ed.). Nueva York, Freeman, 1992.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Morrow.
- Olmedo, E. y González, G.: "Estrategias de aprendizaje que utilizan el alumnado de contextos socio-culturales desfavorables en la resolución de problemas", en *Revista de la Universidad de Granada*, 15 (2002), pp. 101-113.

- Pifarré, M. y Sanuy, J.: "La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: un ejemplo concreto", en *Enseñanza de las ciencias*, 19(2) (2001), pp. 297-308.
- Radford, J.: "Reflections on introspección", en *American Psychologist*, 29 (1974), pp. 245-250.
- Resnick, L.B.: *Constructing Knowledge in school*. En Lyben, L.S. (Ed.), *Development & Learning conflict on congruence*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1987.
- Rogoff, B. y Lave, J.: *Every day cognition. The development in social context*. Cambridge, M.A: Harvard University Press, 1984.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona, Gedisea.
- Saxe, G. B.: "Selling candy: A study of cognition in context", en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 11 (1y 2) (1989), pp. 19-22.
- Saxe, G.B.: "Studying cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach", en *Mind, Culture and Activity*, 1(3) (1994), pp. 135-157.
- Schliemann, A.D.: "Mathematical concepts in and out of school in Brazil: From developmental psychology to better teaching", en *Newsletter of the International Society for Study of Behavioral Development*, Serial N° 22, N° 2, (1992), pp. 1-3.
- Scribner, S.; Fahrmeier, E.: *Practical and theoretical arithmetic: some preliminary findings. Industrial Literacy Project, Working Paper n.3*. Graduate Center, CUNY, 1982.
- Scribner, S.: "Mind in action: a functional approach to thinking", en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(4) (1992), pp. 103-110.
- Vygotsky, L.: *Mind in society: the development of higher mental processes*. CUNY, 1978.

LA INTERIORIZACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN JÓVENES Y ADOLESCENTES

Dra. Pilar Colás Bravo¹

Dña. Patricia Villaciervos Moreno²

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este estudio es una aportación dentro de la línea de investigación Género y Educación desarrollada por el Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla integrado en el Plan Andaluz de I+D+I. La finalidad del mismo es identificar las representaciones culturales (estereotipos) de género interiorizadas por los jóvenes y adolescentes que cursan enseñanza secundaria (entre 14 y 18 años). Metodológicamente se resuelve mediante un estudio descriptivo. Se trabaja con 25 centros de enseñanzas secundarias de Sevilla y una muestra de 455 alumnos, representada por un 48,2% de alumnos y un 51,8% de alumnas. Los resultados obtenidos indican una alta interiorización de los estereotipos culturales de género en los jóvenes y adolescentes. De estos resultados se derivan propuestas de intervención pedagógica para trabajar la igualdad de género en los centros educativos de educación secundaria.

Palabras clave: Género, estereotipos de género, adolescentes y jóvenes, educación secundaria, interiorización de patrones culturales de género.

ABSTRACT

This study is a contribution within the line of investigation Gender and Education developed by the Group of Investigation, Evaluation and Educative Technology of the University of Sevilla integrated in the Andalusian Plan of R+D+I (Research + Development + Innovation). The purpose of this article is to identify the internalization of cultural patterns of gender (stereotyping gender) in the teenagers (14 - 18 years old) who attend secondary lessons. Methodologically it

1 Universidad de Sevilla. E-Mail: pcolas@us.es.

2 Licenciada en Pedagogía. E-Mail: pvillaciervo@us.es

is solved by means of a descriptive study. Our sample includes 25 secondary training school of Seville and 455 students, (48.2% male and 51.8% female). The obtained results indicate a high internalization of cultural patterns of gender (stereotyping gender) in the teenagers. From these results, proposals of pedagogical intervention are derived to work the equality of gender in the school.

Key words: Gender, gender stereotyping, teenagers, secondary training school, internalization of cultural patterns of gender.

I. INTRODUCCIÓN

El equipo de investigación “*Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa*” de la Universidad de Sevilla inicia en 1999 la línea de investigación *Género y Educación*. Desde esta fecha este equipo de investigación está trabajando, tanto desde una perspectiva teórica como empírica, llevando a cabo estudios empíricos en contextos escolares. Toda la actividad científica realizada hasta la fecha se guía por un doble propósito: a) elaborar y contrastar un marco conceptual teórico, fructífero para la generación de investigaciones de género en educación y b) llevar a cabo estudios empíricos y aportaciones metodológicas que sustenten prácticas educativas potenciadoras de la equidad de género en las instituciones educativas.

La producción científica a nivel teórico se concreta en publicaciones que plantean el enfoque sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner tanto como marcos teóricos para la generación de investigación empírica sobre género en educación, como marcos explicativos para analizar e interpretar la realidad educativa (Colás, 2006 a, 2006b).

Las investigaciones empíricas sobre género en educación desarrolladas por este equipo de investigación hasta la fecha son: “La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares” (Jiménez, 2003), “Diseño y Experimentación en la Educación Física de una WEBQUEST para la sensibilización de género” (Castro, 2005), “El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural” (Jiménez, 2005), “La formación del profesorado desde una perspectiva de género” (Bolaños, 2005), “La transmisión de patrones culturales de género en los contextos escolares” (Villaciervos, 2006). Los resultados de estos estudios han visto la luz en diversas publicaciones (Colás y Jimenez, 2004, 2005, 2006, Colás y Castro, 2005) entre otras.

El trabajo empírico que presentamos en este artículo constituye una de las últimas aportaciones empíricas de este equipo y línea de investigación. Supone un paso más respecto a los estudios y hallazgos anteriores. Pero en gran medida bebe y descansa en aportaciones anteriores. Constituye un eslabón en la cadena de trabajos en los que este grupo de investigación se halla inmerso. Desde esta perspectiva cabe mencionar que este trabajo explora las concepciones o creencias que los adolescentes, estudiantes de enseñanza secundaria, tienen de los estereotipos de género. Ya anteriormente hemos explorado las creencias del profesorado sobre la problemática de género en los contextos escolares, detectando una escasa conciencia de esta problemática (Jiménez, 2005).

También se han experimentado modelos de formación del profesorado en el diseño curricular desde la perspectiva de género, continuándose en la actualidad (Bolaños, 2005 y 2006).

El trabajo que aquí presentamos aporta datos sobre la interiorización que los adolescentes y jóvenes hacen de los patrones culturales o estereotipos de género. Investigaciones sobre estos colectivos en dimensiones psicosociales (afectivas, emocionales, toma de decisiones, autoconcepto, relaciones familiares, conciencia ciudadana, etc.) ocupan la atención de últimos números de la Revista de Investigación Educativa (2005, Vol. 23, 1, 2). Nuestro estudio es una aportación sobre la dimensión sociocultural de género complementaria a las ya aportadas, observándose en los resultados de unas y otras ciertas convergencias.

2. MARCO TEÓRICO Y CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas, los estudios sobre las representaciones culturales de género y sus distintas manifestaciones han proliferando dando lugar un amplio espectro de conocimientos teóricos y prácticos que sirven de base para la investigación que ahora nos planteamos. Muestra de ello son las aportaciones de diversos autores como Del Valle y otros, 2002; Ortega, 1999; Del Rio, 1999; Bonal y Tomé, 1996; Comas, 1995; y Connell, 1987.

Según Del Valle y otros (2002), las representaciones culturales (entre ellas las de género) son un conjunto de ideas, creencias y significados empleados por la sociedad para estructurar y organizar la realidad. Estas se transmiten a todos sus miembros a través de diversos mecanismos socioculturales.

El género es una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres. Es así como se considera que los hombres y las mujeres no son iguales, debido a que cada uno tiene su propia función en la vida, "según el tipo ideal históricamente gestado, la mujer, toda mujer auténtica, está adornada de unas características que la distinguen del varón: es dulce y tierna, cotilla y astuta, preocupada por lo concreto, incapaz de interesarse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral" (Fisas, 1998:). También Freixas (2001) establece una aproximación a las características que impone la cultura patriarcal a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte la masculinidad prepara a los hombres para enfrentar la vida con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible. En esta misma línea Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo como formas prioritarias de resolución de conflictos.

Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no sólo, su constitución genérica, sino también, el carácter de las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales (en ámbitos como la familia, la escuela, el grupo desiguales, etc.). Así, el género, como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas.

Desde la perspectiva sociocultural estas representaciones son internalizadas por los sujetos que forman parte de dicha cultura, estructurando y configurando formas de interpretar, actuar y pensar sobre la realidad. En este sentido cabe destacar algunas aportaciones empíricas tales como las de Spencer y Steele, (1994 en Wertsch, 1999) y Steel y Aronson, (1995 en Wertsch, 1999) que demuestran empíricamente cómo los estereotipos internalizados afectan al autoconcepto del sujeto, los procesos cognitivos, las aptitudes intelectuales y el desempeño en la ejecución de tareas. Concretamente estos autores demuestran experimentalmente cómo los estereotipos de género afectan a la resolución matemática. No se hallan diferencias de género cuando el estereotipo de género está ausente, pero sí cuando está presente, teniendo como consecuencia una peor resolución matemática de las mujeres cuando el estereotipo se hace presente.

Por ello entendemos fundamental abordar la interiorización de los estereotipos de género desde una perspectiva científica como una cuestión de relevancia educativa.

3. LOS ESTEREOTIPOS COMO REPRESENTACIONES CULTURALES DE GÉNERO

Las representaciones culturales de género, según Del Valle y otros (2002), se expresan y manifiestan a través de estereotipos. Para Laird y Thompson, (1992), los estereotipos, son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales”, en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998). Esta autora (1996), considera que, los estereotipos de género, se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes. Por tanto los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005).

Dos cuestiones son relevantes a nivel educativo sobre esta temática, cuales son los estereotipos de género y qué consecuencias tienen a nivel educativo, es decir, en la construcción de la identidad de los sujetos.

Ortega (1998) nos proporciona una estructura, a nuestro modo de ver, aclaratoria para identificar de forma precisa y nítida los estereotipos de género. Este autor reconoce cuatro marcos o contenidos de identidad que proyectan representaciones de género y que forman parte del imaginario colectivo, en tanto que se articulan como principios orientadores de las relaciones con los otros. En primer lugar, *el cuerpo* constituye un referente sobre el que articular cualidades diferenciales otorgadas al hombre y a la mujer.

Las denotaciones corporales expresadas socialmente a través del arte y de los medios de comunicación, entre otros, son interiorizadas por los individuos conformando la imagen del cuerpo masculino en torno a la fuerza y el vigor, y la imagen del cuerpo femenino en torno a la delicadeza y debilidad. En esta misma línea incide Bourdieu (2000), considera que la sociedad construye a partir de la propia percepción del cuerpo una realidad sexuada y, por tanto, diferenciada en función a estos elementos biológicos. De esta forma, la interiorización de esquemas de percepción se generaliza y se aplican a otras dimensiones de la realidad, como por ejemplo la moral, de esta manera la moral femenina se construye en base a un control continuo del cuerpo y de sus expresiones bajo la presión continua de la moral y la vigilancia del pudor.

En segundo lugar las *capacidades intelectuales* se consideran tópicos de género. Convencionalmente se asigna un mejor desempeño masculino en tareas técnicas, mecánicas y manuales; mientras que al género femenino se le atribuyen mayores habilidades organizativas y cooperativas. Obsérvese que estos estereotipos han guiado gran parte de investigaciones científicas en torno a las diferencias de género, llegando a conclusiones, la mayoría de ocasiones, que avalan la certeza de estos estereotipos. En tercer lugar se incluye la dimensión *afectiva y emocional*, otorgando mayor afectividad y emotividad al género femenino y un mayor control emocional el género masculino. Y por último, se incorporan *las relaciones e interacciones sociales*, es decir, los modos de comunicación interpersonal. Al género femenino se le asigna mayor competencia comunicativa que el masculino. Recuérdese en este sentido las investigaciones focalizadas en explorar las diferencias de género en las competencias verbales y fluidez de lenguaje que en la mayoría de ocasiones recae sobre el género femenino. Al género masculino se le asigna una mayor introspección y racionalidad, con evitación de las manifestaciones personales y vitales.

Estas representaciones de masculinidad y feminidad que pertenecen al imaginario social colectivo, han servido de base para la generación de hipótesis que han guiado una considerable producción científica sobre género en el presente y pasado siglo. En este sentido Jiménez y otros (2005) aportan referencias de numerosos estudios realizados sobre rendimiento y género.

Los estereotipos constituyen, por tanto, herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos.

La interiorización de las diferencias de género tiene consecuencias educativas importantes en tanto juegan un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse con los otros. Los comportamientos que se esperan de los sujetos así como las valoraciones que se hacen de ellos, vienen determinados en gran medida por las concepciones estereotipadas de género. Sirva como ejemplo la expectativa de que las niñas jueguen a las muñecas, considerándose "raro" que lo hagan los niños. En esta percepción se aprecia tanto una expectativa determinada de comportamiento en función del sexo, como una valoración de dicha conducta, adecuada o inadecuada según la realice uno u otro sexo.

Las repercusiones educativas y sociales que se derivan de las creencias estereotipadas de género mantenidas y transmitidas, entre otras, en las instituciones escolares, y asumidas por el alumnado adolescente, las indica Simón (2005). Esta autora pone de

manifiesto que las niñas perciben alrededor de la pubertad que su éxito va a ir unido sobre todo a su belleza y en el mejor de los casos a su simpatía, pero raramente se verá asociado a sus capacidades intelectuales, a sus habilidades artísticas, a sus destrezas deportivas o a su espíritu emprendedor y creador. Por eso suelen escoger estudios y carreras de menor prestigio, dirigidas al trabajo con personas y en sectores peor remunerados social y económicamente. Aunque hayan tenido excelentes notas en las áreas científicas, a lo largo de la Educación Secundaria se produce un escoramiento de las chicas hacia las ramas de letras, humanidades y ciencias sociales y en los tramos de formación profesional, hacia las especialidades no tecnológicas, relacionadas con cuidados personales y servicios.

Por otra parte los chicos, continua esta autora, tienen un modelo de éxito tan clásico como el de las chicas, marcado por el mandato patriarcal de género aun sin saberlo. Ellos triunfan cuando son fuertes, ingeniosos, deportistas, inteligentes. Aun cuando tengan resultados mediocres en materias tecnológicas o científicas, se atreven con estas ramas, fiados en que podrán con todo y que, de este modo, consiguiendo el éxito en el campo profesional, aseguran su triunfo en el campo relacional.

Esta realidad, casi nunca explicitada, crea chicas y mujeres con baja autoestima y varones con cierta prepotencia. Este es el resultado lógico de la educación igualitaria no sometida a crítica ni a revisión: es una educación androcéntrica. La baja autoestima es fuente de dependencia e inseguridad y de una identidad débil dispuesta a ser arrendada a bajo precio. La baja autoestima también es una gran barrera para la construcción de la subjetividad, derecho que a veces se depone en beneficio del ajeno. La prepotencia masculina es caldo de cultivo de abusos y agresividad y de una identidad "superiorizada" que acarrea invasión y negación de lo ajeno. La construcción de la subjetividad se hace a costa de lo que sea o de quien sea, pues se hace por contraposición a lo femenino. Ser hombre es simplemente no ser mujer, por eso les es tan difícil lograr una verdadera cooperación y complicidad con las chicas, una verdadera solidaridad (Simon, 2005).

En este sentido abundantes resultados de estudios empíricos ratifican, de forma tozuda, el comportamiento diferenciado de género en la elección de carreras universitarias y/o profesionales. Faltan todavía aportaciones relevantes acerca de visiones subjetivas de las dimensiones psicológicas de género y su relación con dimensiones sociales, profesionales, estructurales, económicas, organizativas, etc.

En el estudio que aquí presentamos indagamos en la concepción interiorizada de género que tienen los adolescentes y jóvenes españoles.

4. MÉTODO

Para conocer la interiorización que los adolescentes tienen de los estereotipos sociales de género el primer paso consiste en elaborar un instrumento que recoja todas las vertientes en las que se dimensionan los estereotipos de género y elaborar indicadores de cada una de estas dimensiones.

El producto de la primera fase tuvo como resultado la elaboración de una lista de control (véase anexo 1). Los ítems se elaboran siguiendo la clasificación de los estereotipos de género que propone Ortega (1998), según este autor existen cuatro marcos o contenidos de identidad de género que forman parte del imaginario colectivo, estos

son: *cuerpo, capacidades intelectuales, carácter e interacciones sociales*. Esta contribución se ha enriquecido con aportaciones de otros autores para elaborar el instrumento de recogida de datos utilizado en este estudio. Concretamente se incorporan las creencias y mandatos imperativos de la masculinidad hegemónica procedente de Bonino (2000), las características de la subjetividad femenina que identifica Freixas (2000), la moral como una nueva categoría de análisis de la identidad de género que plantea Bourdieu (2000), y por último la dimensión emocional que propone Rebollo (2004 y 2006).

Por tanto los autores y referenciadas anteriormente mencionadas, así como otros estudios revisados nos llevan a identificar seis áreas en las que se pueden identificar estereotipos de género.

La primera área se identifica con el *cuerpo*, en ella se incluyen aspectos relativos al atractivo físico y el cuidado del cuerpo. La segunda se circunscribe al *comportamiento social*, incluyéndose en esta dimensión actitudes de los sujetos ante situaciones externas. El tercer apartado hace referencia al ámbito *competencial*, incluyendo en el mismo aspectos relacionados con las capacidades y habilidades de hombres y mujeres. La cuarta dimensión recoge la gestión de *las emociones*. La quinta aglutina las formas de *expresión afectiva* y por último la sexta concierne a la *responsabilidad social*.

En base a esas dimensiones se formulan ítems que recogen creencias estereotipadas de género, y que cumplen a nivel metodológico la función de indicadores en cada dimensión de pertenencia. El resultado fue la elaboración de una taxonomía de estereotipos de género organizada en torno a seis dimensiones como puede verse en el anexo 1.

La *validez* de contenido de la lista de control, elaborada *ad hoc*, desde el plano teórico, se garantiza por la recurrencia a documentación científica especializada y estudios empíricos previos. Desde una perspectiva empírica y metodológica, se obtienen, en la matriz de correlaciones entre variables (contraste bilateral), correlaciones significativas, al nivel 0,01 en la mayoría de casos y al 0,05 en los restantes. A pesar de las garantías de validez obtenidos, entendemos que esta primera aproximación a la construcción de un instrumento para medir la interiorización de los estereotipos de género no debe considerarse definitiva. Consideramos debe continuar el trabajo metodológico, añadiendo más dimensiones e indicadores para garantizar la exhaustividad del constructo. Se abre, en este sentido, un nuevo espacio metodológico, retando a los investigadores educativos a construir y validar instrumentos que permitan diagnosticar y evaluar los procesos de identidad de género de nuestros jóvenes adolescentes.

La *fiabilidad* del instrumento se estima a través del cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach, con el que obtenemos el índice de consistencia interna de la lista de control en su conjunto. Este análisis arroja un coeficiente Alpha de 0,7805, con un nivel de confianza del 95,5% para el total de los ítems que componen la escala. Por tanto, a la vista de estos resultados entendemos que la fiabilidad del instrumento en su conjunto es alta. No obstante queda pendiente depurar más el instrumento refinando ítems para aumentar, en lo posible, este coeficiente de fiabilidad.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende conocer cuáles son los estereotipos de género interiorizados por los adolescentes y jóvenes en formación.

Las hipótesis se concretan de forma específica en:

- H.1: Los sujetos adolescentes tienen internalizados estereotipos de género en seis dimensiones: *corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social*.
- H.2: Existen diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a la internalización de los estereotipos de género en estas dimensiones.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de investigación, se lleva a cabo un estudio descriptivo tipo encuesta. El diseño del estudio se concreta en tres fases diferentes que se suceden en el tiempo. La primera fase consistió en la creación y elaboración de las técnicas e instrumentos de recogida de información. Se elaboró una lista de control para recoger datos sobre las creencias del alumnado sobre los estereotipos de género. La segunda fase del estudio consistió en el trabajo de campo llevado a cabo en Centros de Educación Secundaria Obligatoria de Sevilla y provincias. La tercera fase, consistió en el tratamiento y posterior análisis de los datos obtenidos.

El análisis cuantitativo centrado en estadísticos descriptivos permite detectar los estereotipos de género internalizados por los adolescentes. Los resultados se presentan en base a frecuencias y porcentajes de respuestas afirmativas o negativas de dichos estereotipos.

La resolución informática de los datos se realiza con el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.0).

7. POBLACIÓN Y MUESTRAS DEL ESTUDIO

La población de referencia de esta investigación la constituyen los Centros de Educación Secundaria de Sevilla, incluyendo centros públicos y concertados. Los centros que participan son centros receptores de alumnos en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. De ahí que no sean elegidos mediante ningún sistema de selección aleatoria, sino por su compromiso formativo, durante el curso 2003-2004. La población estimada es de 10.000 alumnos que cursan la Enseñanza Secundaria en Centros de Sevilla capital. La muestra desde la que se obtienen los datos es de 455 alumnos. Se estima con un 4,47 % de error muestral y un nivel de confianza del 95,5 %. Dicha muestra se extrae de un total de 25 centros concertados e institutos de enseñanzas secundarias (IES) de Sevilla capital.

Respecto al sexo de los sujetos, un 48,2% son alumnos y un 51,8% a alumnas. Todos ellos con edades comprendidas entre 14 y 18 años.

8. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

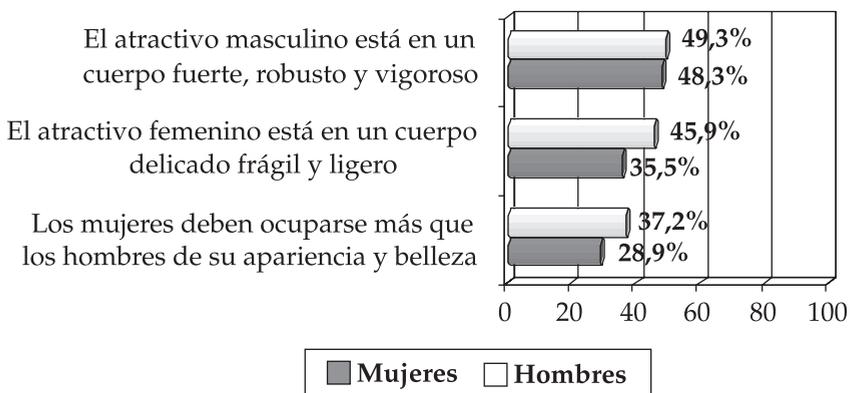
Los análisis descriptivos realizados, así como los resultados obtenidos se presentan organizados en función de las seis dimensiones representativas de los estereotipos de género: cuerpo, comportamiento social, competencias y capacidades, emociones; expresión afectiva, y responsabilidad social.

8.1. La interiorización de los estereotipo de género respecto al cuerpo

Los resultados respecto a las creencias acerca de las cualidades físicas que caracterizan a cada género, se exponen en la tabla y gráfico posterior.

TABLA 1
 FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE EL ESTEREOTIPO DE GÉNERO DEL CUERPO SEGÚN EL SEXO

| CUERPO | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| A.1. El atractivo masculino (de los niños y hombres) está en un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso | Sí | 113 | 107 | 48,3 | 49,3 |
| | No | 121 | 110 | 51,7 | 50,7 |
| A.2. El atractivo femenino está en un cuerpo delicado frágil y ligero | Sí | 83 | 100 | 35,5 | 45,9 |
| | No | 151 | 118 | 64,5 | 54,1 |
| A.3. Los mujeres deben ocuparse más que los hombres de su apariencia y belleza | Sí | 67 | 80 | 28,9 | 37,2 |
| | No | 165 | 135 | 71,1 | 62,8 |



Gráfica 1
 Porcentajes de afirmaciones sobre el estereotipo de género del cuerpo según sexo.

Los estereotipos en torno al Cuerpo se mantienen en un elevado porcentaje, aseverando cerca del 50% que el atractivo masculino está en un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso y entre el 35 y el 46% que el atractivo femenino está en un cuerpo delicado frágil y ligero.

Por otra parte se aprecia que las creencias de los chicos y las chicas respecto al "cuerpo" son muy similares, no obstante, cabe destacar que son los adolescentes los que obtienen mayor aceptación de estas afirmaciones estereotipadas, porcentaje que se hace más evidente cuando se trata del atractivo femenino. Las adolescentes emiten mayor desacuerdo que los adolescentes cuando se trata del estereotipo relacionado con la valoración del atractivo femenino. La diferencia entre unos y otros es de un 10%.

Estos datos pueden interpretarse como una fuerte interiorización de estereotipos de género en nuestra población adolescente. La ligera diferencia en las respuestas de hombres y mujeres podría ser un indicativo de una mayor consolidación de los estereotipos en el género masculino y un ligero distanciamiento o ruptura de ellos por parte de las adolescentes. Estas concepciones y estereotipos interiorizados son importantes tenerlos en cuenta a la hora de valorar conductas dañinas para su salud, tales como vigorexia, bulimia, anorexia, etc.

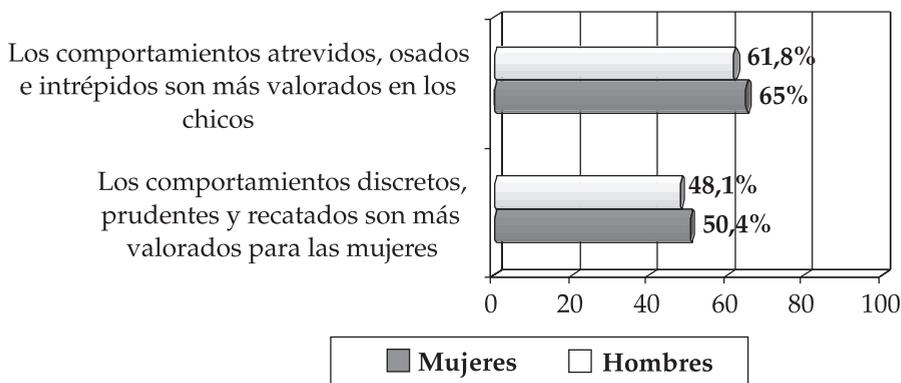
También estos altos porcentajes alertan de la urgencia de tomar medidas educativas centradas en un análisis crítico de los estereotipos de género respecto el cuerpo, así como la conveniencia de construir nuevos modelos de masculinidad y feminidad.

8.2. La interiorización de los estereotipo de género sobre comportamiento social

En la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos en términos de frecuencias y porcentajes, respecto a la interiorización de los estereotipos de género sobre el comportamiento social.

TABLA 2
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO REFERIDOS AL COMPORTAMIENTO SOCIAL

| COMPORTAMIENTO SOCIAL | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| B.1. Los comportamientos atrevidos, osados e intrépidos son más valorados en los chicos | Sí | 152 | 134 | 65 | 61,8 |
| | No | 82 | 83 | 35 | 38,2 |
| B.2. Los comportamientos discretos, prudentes y recatados son más valorados para las mujeres | Sí | 117 | 104 | 50,4 | 48,1 |
| | No | 115 | 112 | 49,6 | 51,9 |



Gráfica 2
 Porcentajes de aceptación de los estereotipos de género sobre el comportamiento social según sexo.

Los porcentajes obtenidos indican que los adolescentes consideran que se valoran comportamientos sociales distintos según el sexo, es decir, creen que existen perfiles de conducta diferenciados según el sexo. Dicho perfil, tal como se expresa en los enunciados, responde a una idea de hombre activo y mujer sumisa y callada. Más de la mitad del alumnado está de acuerdo con la creencia que adjudica los comportamientos atrevidos, osados e intrépidos a los chicos, y en torno al 50% con la asignación de comportamientos discretos, prudentes y recatados a las mujeres. Dichas percepciones pueden tener consecuencias en modelos de conductas a seguir por los adolescentes, ya que éstos tienden a imitar lo que ellos interpretan como modelos exitosos de conducta social.

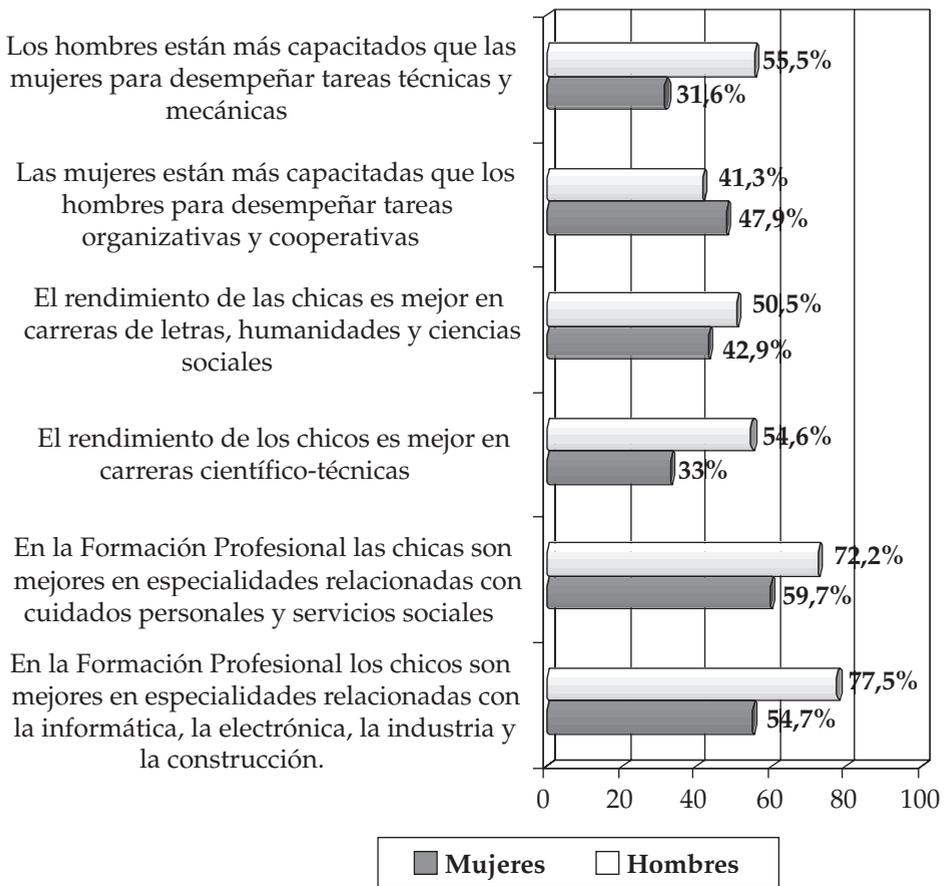
En los estereotipos referidos a comportamiento social, se invierte la tendencia, según sexo, apreciada en las dimensiones anteriores. En esta ocasión son las mujeres, las que aceptan en mayor proporción las afirmaciones estereotipadas. Sin embargo, las diferencias encontradas son menos evidentes, ya que no llegan al 5% entre chicas y chicos.

8.3. La interiorización de los estereotipo de género respecto a competencias y capacidades

La siguiente tabla y gráfica muestra los resultados obtenidas respecto a los estereotipos de género en cuanto a competencias y capacidades.

TABLE 3
 FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CUANTO A COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

| COMPETENCIAS Y CAPACIDADES | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|--|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| C.1. Los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas | Sí | 74 | 121 | 31,6 | 55,5 |
| | No | 160 | 97 | 68,4 | 44,5 |
| C.2. Las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas | Sí | 112 | 90 | 47,9 | 41,3 |
| | No | 122 | 128 | 52,1 | 58,7 |
| C.3. El rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales (filología, magisterio, psicología, pedagogía, trabajo social, historia, etc.) | Sí | 100 | 109 | 42,9 | 50,5 |
| | No | 133 | 107 | 57,1 | 49,5 |
| C.4. El rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas (ingenierías, física, química, matemáticas, etc.) | Sí | 77 | 119 | 33 | 54,6 |
| | No | 156 | 99 | 67 | 45,4 |
| C.5. En la Formación Profesional las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales (jardín de infancia, auxiliar de geriatría, peluquería, etc.) | Sí | 139 | 158 | 59,7 | 72,8 |
| | No | 94 | 59 | 40,3 | 27,2 |
| C.6. En la Formación Profesional los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción. | Sí | 127 | 169 | 54,3 | 77,5 |
| | No | 107 | 49 | 45,7 | 22,5 |



Gráfica 3

Porcentajes de respuestas afirmativas sobre los estereotipos de género en cuanto a competencias y capacidades según sexo.

Observamos que el 41 y 48% del alumnado encuestado considera que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas. Entre el 42 y el 50% que el rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales. Entre el 59 y 72% que las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales. Por otro lado, entre el 31 y 56% opinan que los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas. Entre el 33 y 54% que el rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas. Entre el 54 y 77% que los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción. Estas creencias influyen directamente en las elecciones académicas y profesionales del alumnado de educación secundaria, perpetuando así las diferencias de género de las futuras generaciones.

No obstante, los chicos son los que mantienen más firmes convicciones sobre los estereotipos de género, ya que aceptan, en mayor proporción, las afirmaciones discriminatorias asentadas, sobre todo en aquellas que posicionan a los hombres en una situación de clara ventaja frente a las capacidades o competencias de las mujeres. Los porcentajes de aceptación superan en algunos casos el 75% del total.

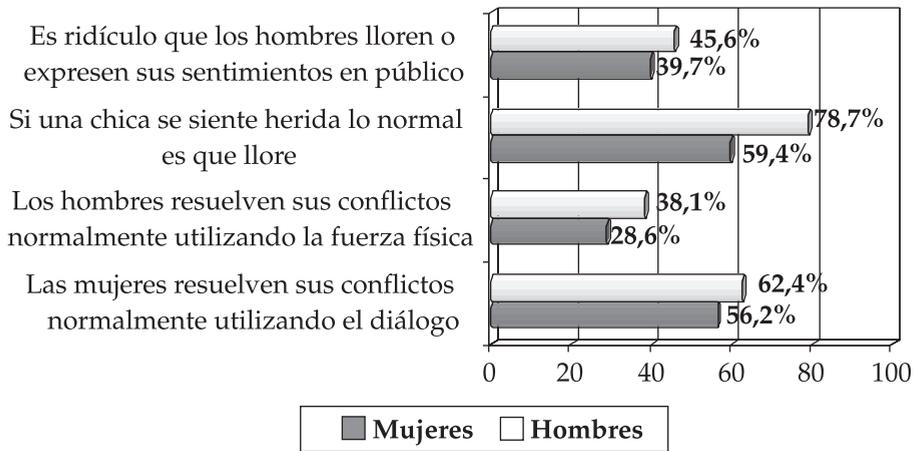
Estos resultados son preocupantes, considerando la repercusión que estas creencias tienen en la elección académica, laboral y/o profesional de los adolescentes. Consideramos en este sentido la necesidad de trabajar en los centros educativos la orientación escolar y profesional desde una perspectiva de género, teniendo en cuenta estudios como los que aquí presentamos.

8.4. La interiorización de los estereotipos de género respecto a la dimensión emocional

Los resultados y respuestas obtenidas sobre los estereotipos de género relacionados con la dimensión emocional se recogen y expresan en la tabla y gráfico siguiente.

TABLA 4
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

| EMOCIONES | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| D.1. Es ridículo que los hombres lloren o expresen sus sentimientos en público | Sí | 93 | 99 | 39,7 | 45,6 |
| | No | 141 | 118 | 60,3 | 54,4 |
| D.2. Si una chica se siente herida lo normal es que llore | Sí | 139 | 170 | 59,4 | 78,7 |
| | No | 95 | 46 | 40,6 | 21,3 |
| D.3. Los hombres resuelven sus conflictos normalmente utilizando la fuerza física | Sí | 67 | 83 | 28,6 | 38,1 |
| | No | 167 | 135 | 71,4 | 61,9 |
| D.4. Las mujeres resuelven sus conflictos normalmente utilizando el diálogo | Sí | 131 | 136 | 56,2 | 62,4 |
| | No | 102 | 82 | 43,8 | 37,6 |



Gráfica 4

Porcentajes de aceptación de los estereotipos de género en la dimensión emocional según sexo.

Los estereotipos de género que se refieren a las emociones de las mujeres, como la consideración de su carácter emocionalmente débil, son mayoritariamente aceptados llegando a obtener porcentajes superiores al 78% en las respuestas de los chicos, mientras que la no expresión afectiva de los chicos u hombres, se sitúa en el 45%. Se observa que los estereotipos emocionales relacionados con el hombre son claramente inferiores respecto a los relacionados con las mujeres. Lo que podría interpretarse como un descenso en las creencias de la dureza asociada al hombre y una elevada consolidación del estereotipo femenino en la dimensión emocional. Esta tendencia parece evidenciar que la creencia en la dureza o agresividad innata del carácter de los hombres comienza a ser cuestionada, aunque sigue existiendo un porcentaje alto del alumnado que opina que es ridículo que los hombres lloren o expresen sus sentimientos en público.

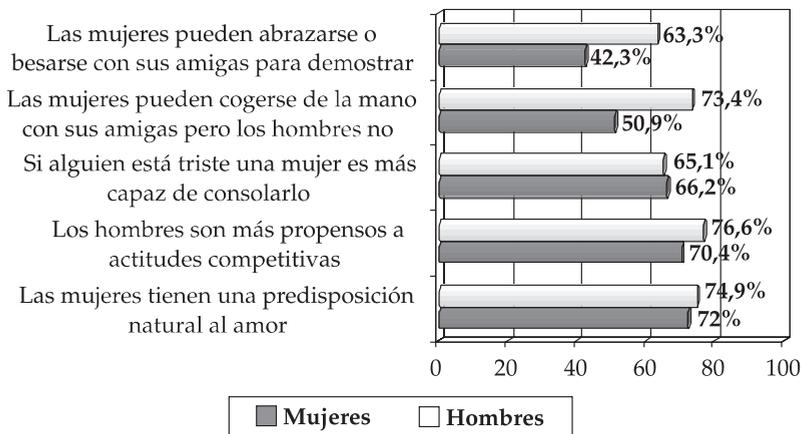
De nuevo, observamos como los porcentajes más altos en cuanto a la asunción de estereotipos culturales de género corresponde a los chicos. La mayor divergencia se encuentra en la afirmación si una chica se siente herida lo normal es que llore, donde las creencias de las alumnas y de los alumnos varían en casi un 20%. Por tanto, parece dibujarse una tendencia hacia la apropiación de estereotipos asociados al género más acentuado por parte del alumnado masculino.

8.5. La interiorización de los estereotipo de género respecto a la expresión afectiva

Los estereotipos de género en relación a la expresión afectiva se exponen en la tabla y gráfico siguiente. En ellos se recogen las respuestas de los adolescentes respecto a comportamientos y conductas afectivas en función del género.

TABLA 5
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS SOBRE LA EXPRESIÓN AFECTIVA SEGÚN SEXO

| EXPRESIÓN AFECTIVA | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| E.1. Las mujeres pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño pero los hombres no | Sí | 99 | 138 | 42,3 | 63,3 |
| | No | 135 | 80 | 57,7 | 36,7 |
| E.2. Las mujeres pueden cogerse de la mano con sus amigas pero los hombres no | Sí | 119 | 160 | 50,9 | 73,4 |
| | No | 115 | 58 | 49,1 | 26,6 |
| E.3. Si alguien está triste una mujer es más capaz de consolarlo | Sí | 155 | 142 | 66,2 | 65,1 |
| | No | 79 | 76 | 33,8 | 34,9 |
| E.4. Los hombres son más propensos a actitudes competitivas | Sí | 164 | 167 | 70,4 | 76,6 |
| | No | 69 | 51 | 29,6 | 23,4 |
| E.5. Las mujeres tienen una predisposición natural al amor | Sí | 167 | 161 | 72 | 74,9 |
| | No | 65 | 54 | 28 | 25,1 |



Gráfica 5

Porcentajes afirmativos de los estereotipos de género en la expresión afectiva según sexo.

Observamos que existen fuertes y consolidados estereotipos de género respecto a esta dimensión. Las declaraciones más aceptadas son: los hombres son más propensos a actitudes competitivas y las mujeres tienen una predisposición natural al amor cuyos porcentajes de aceptación superan en ambos casos al 70% de la muestra.

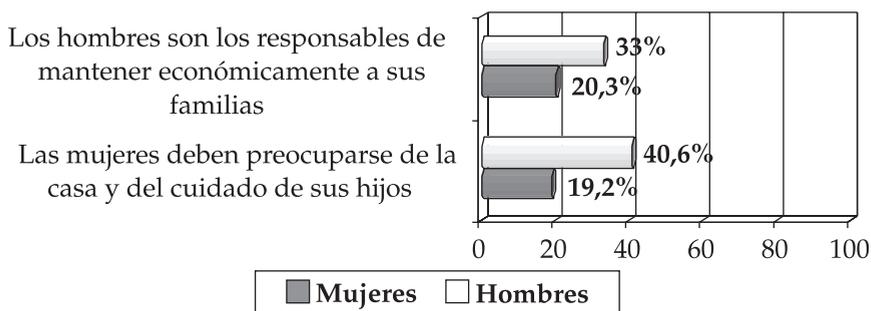
Los hombres vuelven a adoptar, en mayor proporción que las mujeres, posturas en acuerdo con las afirmaciones sexistas y resulta curioso comprobar como las mayores divergencias, entre las opiniones de unos y otras, las encontramos en los estereotipos referentes a las demostraciones de afecto entre personas del mismo sexo en público, donde los porcentajes difieren en más de un 20% entre unos y otras, caso de los ítems E1 y E2.

8.6. La interiorización de los estereotipo de género respecto a la responsabilidad social

Como en las demás ocasiones se presenta una tabla y una gráfica, en las que se recogen los resultados obtenidos de los estadísticos porcentajes y frecuencias para esta última dimensión.

TABLA 6
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LOS ESTEREOTIPOS SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL SEGÚN SEXO

| RESPONSABILIDAD SOCIAL | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---|-----------|------------|--------|------------|--------|
| | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| F.1. Los hombres son los responsables de mantener económicamente a sus familias | Sí | 47 | 72 | 20,3 | 33 |
| | No | 185 | 146 | 79,7 | 67 |
| F.2. Las mujeres deben preocuparse de la casa y del cuidado de sus hijos | Sí | 45 | 88 | 19,2 | 40,6 |
| | No | 189 | 129 | 80,8 | 59,4 |



Gráfica 6
Porcentajes afirmativos de los estereotipos sobre responsabilidad social según sexo.

El 33% de los adolescentes creen que los hombres deben ser los únicos responsables de mantener económicamente a sus familias y el 40,6% que las mujeres deban quedar relegadas a tareas domésticas, o al cuidado de sus hijos. En cambio únicamente el 20% de ellas esta de acuerdo con estas afirmaciones.

La posición de los adolescentes, por tanto, varía respecto a sus compañeras. Los adolescentes varones son lo que en un porcentaje mayor a las mujeres aceptan y apoyan los estereotipos de género. No obstante, llama especialmente la atención que la afirmación que más respaldan los alumnos, con un porcentaje de aceptación superior al 40%, es la que más les beneficia, ya que les exime de responsabilidad alguna con respecto a las tareas propiamente familiares.

Esta dimensión es la que obtiene, de todas, el menor porcentaje de respuestas afirmativas del estereotipo, lo que puede interpretarse como un efecto de los cambios sociales y de la incorporación de la mujer al trabajo remunerado de forma extensiva. A pesar del descenso en la afirmación del estereotipo sigue siendo digno de considerar desde un punto de vista educativo.

Llegados a este punto podemos afirmar que existen estereotipos culturales de género en las creencias del alumnado y que la mayor proporción de creencias estereotipadas respecto al género permanecen en el alumnado del sexo masculino. Se aprecian posicionamientos ligeramente distintos entre ambos sexos. Las diferencias no son muy marcadas entre ambos, por lo que no consideramos la aplicación de técnicas estadísticas de contraste entre ambos colectivos.

9. CONCLUSIONES

Los resultados hasta aquí expuestos nos permiten responder a las hipótesis de nuestro trabajo.

En primer lugar los datos reflejan y expresan con claridad porcentajes altos respecto a la interiorización de los adolescentes de los estereotipos de género, en las seis dimensiones estudiadas: *corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social*.

En cuanto a la segunda hipótesis de trabajo los datos indican diferencias de género, aunque no muy marcadas, en cuanto a la asunción de los estereotipos de género entre chicas y chicos. Se observa que los chicos tienen más arraigados los estereotipos de género que las chicas. Siendo en ambos casos elevada su interiorización. Por tanto, aunque de forma tenue o débil, si se observan diferencias entre sexos en la interiorización de los estereotipos de género. Los adolescentes parecen mantener mas consolidados los estereotipos de género que las adolescentes.

Los estereotipos de género respecto al cuerpo son asumidos por más del 35% de nuestros adolescentes.

Respecto al comportamiento social la mitad de los adolescentes consideran que se valoran comportamientos sociales distintos según el sexo. Creen que existen perfiles de conducta diferenciados según el sexo. Dicha percepción es importante considerarla en la explicación de conductas sociales de los adolescentes.

Respecto a las competencias y capacidades los resultados indican que los adolescentes aceptan en porcentajes elevados una diferenciación de capacitación en función del

género. Aceptando una mayor capacitación de las chicas para las carreras de letras y el cuidado de las personas y de los chicos hacia carreras técnicas y de ciencias. Estas creencias, pueden incidir en las elecciones profesionales del alumnado, siendo un aspecto digno a considerar en la orientación escolar y profesional de estos colectivos.

También los estereotipos emocionales, son asumidos en un alto porcentaje por los adolescentes.

Los estereotipos relacionados con la responsabilidad social son aceptados entre un 20% en el caso de las adolescentes y un 40% de los adolescentes. Son porcentajes elevados considerando la elevada incorporación de la mujer al trabajo y la insistencia por parte de las instituciones públicas, a través de los medios de comunicación, de la concienciación del reparto de tareas domésticas.

También los datos aportados en este estudio nos permiten responder a una segunda hipótesis de trabajo acerca de la diferenciación, en función del sexo, de la internalización de los estereotipos de género.

Los datos aquí obtenidos pueden ser de interés para fundamentar actuaciones dentro del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha, concretamente en Andalucía, desde 2005 en los Centros Educativos de dicha comunidad autónoma. Concretamente de nuestra aportación se derivan actuaciones referidas a la orientación del alumnado y a la necesidad de incorporar un análisis crítico de los estereotipos de género en la formación de los jóvenes y adolescentes que puede realizarse a través de distintas actuaciones curriculares o extracurriculares. Concretamente en España, el I Plan de Igualdad de entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA núm. 227 del 21 de noviembre 2005) constituye el marco global de intervención en el contexto escolar para posibilitar la consolidación del principio democrático de la igualdad entre los sexos. Esto supone la adopción de compromisos en las instituciones educativas para la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres. Con este Plan se pretende diseñar y coordinar actuaciones que favorezcan, fundamentalmente, el conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, entre hombres y mujeres para establecer las condiciones escolares que permitan corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas, la formación del alumnado en la autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género y la corrección de desequilibrios entre profesoras y profesores en actividades de responsabilidades escolares ofreciendo modelos no estereotipados. Este I Plan se dirige e implica a la totalidad de la comunidad educativa, concibiendo que la educación de las nuevas generaciones constituye el motor de cambio en las relaciones entre niños y niñas, de hombres y mujeres y, en definitiva, constituye un paso más hacia la consecución de una sociedad más justa y equilibrada.

Este I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación se propone entre sus objetivos facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.

Se considera que conocer y señalar estas diferencias y su significado, es el paso inicial e imprescindible para abordar la reflexión crítica que concluya en acciones sistemáticas dirigidas a conseguir una sociedad más justa.

Nuestro estudio podría concebirse dentro de este objetivo concreto, ya que el análisis que realizamos visibiliza los estereotipos de género que se mantienen en las creencias del alumnado de secundaria y bachillerato, con objeto de crear una conciencia crítica que propicie y oriente las políticas de intervención y seguimiento sobre cuestiones de género, así como el diseño estrategias didácticas y materiales didácticos ajustados a disciplinas y contextos específicos, que supongan una alternativa desde la perspectiva de género para el Desarrollo Curricular de las Enseñanzas de Secundaria y Bachillerato en el ámbito español.

10. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez verificadas las hipótesis de partida y dado que los resultados obtenidos, no resultan muy halagüeños, se nos plantea en gran reto como pedagogos y expertos en formación, de intervenir en estas realidades para modificar las creencias y percepciones estereotipadas encontradas.

Las investigación educativa aquí presentada constituye una pequeña aportación que puede ayudar a la visibilización y sensibilización de la importancia de las cuestiones de género en la formación de los centros educativos. Aquí hemos apuntado en dos direcciones, la incorporación de la dimensión de género en la orientación escolar y profesional y la necesidad de incorporar análisis de género en la formación de la identidad de nuestros estudiantes, tanto a nivel curricular como extracurricular. El Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha desde 2005 en los centros de Andalucía es una oportunidad para desarrollar estas dos líneas de actuación.

En síntesis esta investigación saca a la luz las concepciones estereotipadas de género con las que observan y se posicionan en el mundo nuestros adolescentes. Esta realidad abre un camino inexplorado que debe poner su meta en la transformación de los contextos escolares como espacios de coeducación libres de estereotipos y discriminaciones de género, y nuestro estudio provee referencias para abordar la dirección del cambio en los centros escolares.

En este estudio exploratorio nos ofrece un diagnóstico inicial de las concepciones de género de los adolescentes, que evidentemente no son muy halagüeñas y que exigen una intervención pedagógica decidida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad de entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA, núm. 227 del 21 de noviembre 2005.
- Bonal, X. y 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 de Octubre, Dic.
- Bonino, L. (2000): Los varones hacia la paridad en lo doméstico, discursos sociales y prácticas masculinas. En C. Sánchez-Palencia, y J.C. Hidalgo, (Eds.): *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Bonino, L. (2000): Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la “normalidad” masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds) (2000): *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria. 41-64.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona.
- Colás, P. (2006a): Género, Interculturalidad e Identidad. Teoría y Práctica Educativa. En Rebollo, A. (Coord.) *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2006b): Género y contextos sociales multiculturales. Educación para el desarrollo comunitario. En Soriano, E. (Coord.) *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2004): Investigación Educativa y Crítica feminista. *Agora digital*, 6.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004): El Discurso de Género en los Centros Educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 197 enero-marzo, pp. 69-92.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004): La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Revista Cultura y Educación*. 16 (4), 419-433.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2003): Los estereotipos de género en la formación deportiva *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Edita: Grupo Editorial Universitario. AIDIPE. Granada.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2004): Formación Físico-Deportiva y Género. *Revista EducaÇao Unisinos*. Vol. 8 Nº 14, 131-150.
- Colás, P. (2001): La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En T. Pozo y Otros (Coords.). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 15-33.
- Colás, P. (2001): Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis*, 15 (3), 107-127.
- Colás, P. (2003): La investigación educativa desde la perspectiva de género: enfoques. Líneas temáticas y metodologías de investigación. Symposium. *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Edita: Grupo Editorial Universitario. AIDIPE. Granada.
- Colás, P. (2004): Diversidad e Identidad en la educación multicultural. La construcción cultural de la identidad de género: Espacios de acción educativa. Ponencia IV *Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación en Educación*. Universidad de Jaén.
- Colás, P. (2004): Identidad, género y ciudadanía. En la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. Ponencia. *XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía*. Valencia.
- Colás, P. (2004): La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad. En Rebollo, A. y Mercado, I. (Coord.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. (2005): Género y contextos sociales multiculturales: educación para el desarrollo comunitario. *Ponencia V Jornadas Interculturalidad y Género*. Universidad de Almería.
- Colás, P. (2006): Investigación, Género y Educación. *Conferencia Universidad de Málaga*.
- Colás, P. Rebollo, A. y Jiménez, R. (2005): Gender as cultural mediation for meaning construction in educational setting. *Symposium Congreso Internacional ISCAR*. Universidad de Sevilla.

- Comas D'Argemir, D. (1995): *Trabajo, género y cultura*. Barcelona: Icaria.
- Connell, R. (1987): *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Del Río, P. (1999): El cambio histórico-cultural y las identidades de género: Los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación*, 14/15, 147-176.
- Del Valle, T. (Coord.) (2002): *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Fisas, Vicenc (ed.) (1998): *El Sexo de la Violencia, Género y Cultura de la Violencia*. Editorial ICARIA S.A., Barcelona.
- Freixas, A. (2000): Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.) *La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 23-32.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1997): Haciendo visible el género en el aula: Clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 8, 13-25.
- Jiménez, R. (2003): *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Trabajo de investigación (inédito). Departamento MIDE. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005): *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de MIDE. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, C. y otros (2005): Educación, capacidad y género; alumnos con premio extraordinario de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, 3, 391-416.
- 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.
- Laird, J.D. y Thomson, N.S. (1992): *Psychology*, Boston: Houghton Mifflin.
- López, A. y Encabo, E. (2002): Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.
- Ortega F. (1998): Imágenes y representaciones de género. *Asparkia*, vol. 9, 9-20.
- Ortega, F. (1999): Una identidad sin sujeto. *Cultura y Educación*, 14/15: 129-145.
- Simón Rodríguez, M^a E. Convivencia y relaciones desiguales. Currículum y género. *Revista Educar*. Versión electrónica: <http://www.efdeportes.com/efd47/subjet1.htm>
- Simón Rodríguez, M^a E. Convivencia y relaciones desiguales. Currículum y género. *Revista Educar*. Versión electrónica: http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA_Y_RELACIONES_DESIGUALES.htm
- Rebollo, M.A. (2006): Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En Rebollo, A. (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Rebollo, M.A. (2004): La educación emocional desde la perspectiva de género. En Rebollo, A. y Mercado, I. (Coord.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Wertsch, J. (1999): *La mente en acción*. Aique: Argentina.
- Villaciervos Moreno, P. (2004): Género y Educación: Recursos y Fuentes Documentales en Internet. En Rebollo Catalán, M^a A. y Mercado, I. (Coord.) *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 453-477.
- Villaciervos Moreno, P. (2006): *La Transmisión de los Patrones Culturales de Género en Contextos Escolares*. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.

Anexo 1

Lista de Control utilizada para la recogida de datos sobre la interiorización de los estereotipos de género

Instrumento de Recogida de Datos de Creencias del Alumnado

Datos Personales

Centro educativo:

Sexo del alumno/a:

Nivel de Estudios:

Edad:

Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Marca con una X la opción que corresponda.

| | | | |
|--------------------------------------|---|----|----|
| A. Cuerpo | A.1. El atractivo masculino (de los niños y hombres) está en un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso | Sí | No |
| | A.2. El atractivo femenino está en un cuerpo delicado frágil y ligero | Sí | No |
| | A.3. Los mujeres deben ocuparse más que los hombres de su apariencia y belleza | Sí | No |
| B. Comportamiento Social | B.1. Los comportamientos atrevidos, osados e intrépidos son más valorados en los chicos | Sí | No |
| | B.2. Los comportamientos discretos, prudentes y recatados son más valorados para las mujeres | Sí | No |
| C. Competencias y Capacidades | C.1. Los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas. | Sí | No |
| | C.2. Las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas. | Sí | No |
| | C.3. El rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales (filología, magisterio, psicología, pedagogía, trabajo social, historia, etc.) | Sí | No |
| | C.4. El rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas (ingenierías, física, química, matemáticas, etc.) | Sí | No |
| | C.5. En la Formación Profesional las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales (jardín de infancia, auxiliar de geriatría, peluquería, etc.) | Sí | No |
| | C.6. En la Formación Profesional los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción | Sí | No |

| | | | |
|----------------------------------|---|-----------|-----------|
| D. Emociones | D.1. Es ridículo que los hombres lloren o expresen sus sentimientos en público | Sí | No |
| | D.2. Si una chica se siente herida lo normal es que llore | Sí | No |
| | D.3. Los hombres resuelven los conflictos normalmente utilizando la fuerza física | Sí | No |
| | D.4. Las mujeres resulten los conflictos normalmente utilizando el diálogo | Sí | No |
| E. Expresión Afectiva | E.1. Las mujeres pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño pero los hombres no | Sí | No |
| | E.2. Las mujeres pueden cogerse de la mano con sus amigas pero los hombres no | Sí | No |
| | E.3. Si alguien está triste una mujer es más capaz de consolarlo | Sí | No |
| | E.4. Los hombres son más propensos a actitudes competitivas | Sí | No |
| | E.5. Las mujeres tienen una predisposición natural al amor | Sí | No |
| F. Responsabilidad Social | F.1. Los hombres son los responsables de mantener económicamente a sus familias | Sí | No |
| | F.2. Las mujeres deben preocuparse de la casa y del cuidado de sus hijos | Sí | No |

DISCURSO DE GÉNERO Y PRÁCTICA DOCENTE

Rocío Jiménez Cortés¹

Universidad de Málaga

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio empírico centrado en el discurso como generador de formas de pensamiento de género en los centros educativos. Su objetivo principal es explorar las claves del discurso de género puesto de manifiesto por el profesorado en diferentes contextos de la práctica docente. El discurso de profesores y profesoras se entiende en una doble perspectiva: como vehículo de canalización de la cultura de género en la escuela y como medio para acceder a ella.

La investigación se fundamenta en la Teoría Dialógica de Bajtín y en el Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner y desvela ocho tipos de discursos diferentes que plasman la diversidad de formas de pensamiento y de acción de género. El trabajo aporta indicadores que se traducen en claves pedagógicas idóneas para intervenir en la planificación de la formación inicial del profesorado y en la generación de "buenas prácticas de género" en las aulas.

***Palabras clave:** Discurso de género, práctica docente, estudios de género, análisis del discurso, metodología narrativa.*

ABSTRACT

This article, we present an empirical research centred in the discourse. The discourse is creative in ways of gender thought in the educative centres. This paper has been proposed to find out explore the keys about the teacher's gender discourse in different contexts of the educational practice. We understand the teacher's discourses from a double perspective: as expression form of the gender culture in the school and as means to arrive to her.

¹ Doctora en Pedagogía. Profesora Ayudante de Investigación. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Facultad de CC. de la Educación. E-mail: rjimenez@uma.es

This research is based on the dialogical theory and Bronfenbrenner's ecological paradigm. Results reveal teachers' different discourses that capture the diversity in thought ways and of gender action. This data can serve to design pedagogic strategies for teacher education about gender and in the generation of "good gender practices" in the classrooms.

Key words: *Gender discourse, teacher's practices, gender studies, discourse analysis, narrative methodology.*

I. INTRODUCCIÓN

Algunos de los significados que impregnan la cultura de género provocan situaciones personales, educativas y sociales no deseables en el marco de la convivencia (como el bullying, la violencia de género, u otras prácticas de menor impacto social) que lesionan los derechos y la dignidad de quienes las padecen. Los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en guías para la acción.

El profesorado, resulta un elemento central por su impacto en la cultura escolar a través de la puesta en práctica de saberes y discursos que han sido adquiridos en sus propia trayectoria personal y que parten de su experiencia vital. Pero también, puede desarrollar la capacidad profesional de proporcionar estrategias y formas novedosas de actuación, así como de suscitar discursos que fomenten el cambio de este tipo de patrones culturales de género. En este sentido, la práctica docente asume en este trabajo una doble dimensión: portadora de la carga de género y creadora de dinámicas educativas superadoras de la desigualdad. Estas dimensiones inciden en los planteamientos pedagógicos y didácticos que aportamos en esta línea.

La investigación sobre género y discurso, ha tenido un tratamiento divergente y plural en los últimos años. En la actualidad, esta temática resulta transversal a multitud de disciplinas y corrientes científicas. Su desarrollo está vinculado a una gran diversidad de procedimientos metodológicos. Así, ha sido abordado desde estudios experimentales, observaciones etnográficas y análisis del discurso. A esto, hay que añadir, la pluralidad de unidades de análisis empleadas (palabras, oraciones, enunciados...) en consonancia con el marco teórico asumido en cada investigación y con el carácter de los datos recabados. Para Wertsch (1997); Gover (1996, 1997) o Nelson (2000), el *discurso* es un elemento que se precisa en este tipo de investigaciones para organizar y expresar la experiencia.

Concretamente nuestra aportación desarrolla la metodología narrativa apoyada en análisis del discurso para desvelar diferentes formas de habla que plasman la heterogeneidad de formas de pensamiento y acción de género. Estos modelos discursivos marcan la pauta de actuación del profesorado en la institución escolar. Los ámbitos de actuación y contextos en los que se desarrolla la práctica docente (situaciones educativas de transmisión de conocimientos, de organización escolar, de interacción educativa,...) se configuran como una variable de especial relevancia en el uso de los diferentes discursos y por tanto se convierte en un potente indicador del tipo de impacto que propicia la cultura de género en los centros educativos.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y DISCURSO

El género y el discurso surgieron como campos de investigación reconocidos en la década de 1970 (West, Lazar y Kramarae, 2000). Autoras como West, Lazar y Kramarae (2000), sitúan la nueva ola del “Movimiento de las Mujeres (Women’s Movement)” como el origen del interés por las relaciones entre el género y el lenguaje entre investigadores e investigadoras (Cameron, 1990, 1992, Roman, Jushasz y Miller, 1994, Spender, 1980). Gran parte del impulso dado al enfoque, se debe a la aportación de Lakoff (1975) quien, en su trabajo *Language and Women’s place*, describió el lenguaje característico de las mujeres como diferente al de los hombres en cuanto al léxico, la sintaxis y la pragmática. A partir de su contribución, las diferencias sexuales se convirtieron, no sólo, en el punto de partida de numerosos estudios, sino también, en la explicación de todas y cada una de las variaciones lingüísticas que se detectaban. A partir de esta fecha, los estudios centrados sobre el género y el discurso han ido alcanzando un mayor desarrollo y reconocimiento como campo de investigación consolidado. Y, es que, según estas autoras, quienes abordan el estudio del lenguaje y el género, consideran el análisis de las prácticas de lenguaje, como una labor elemental en el marco del estudio de las relaciones humanas.

Los analistas del discurso de género consideran el lenguaje como un ámbito de construcción del género. Asimismo, entienden que, la construcción social del género, no es neutral, sino que, está vinculada a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades, subrayando, con ello, su carácter ideológico. En esta línea, el discurso, está siempre inmerso en un determinado contexto social.

La pluralidad de investigaciones sobre género y discurso generadas desde los años 70 ha impulsado la realización de trabajos que recopilan diferentes estudios enmarcados en diversos enfoques de análisis del discurso. Una de las obras pioneras dentro de esta línea y que constituye una de las primeras aportaciones de sistematización de los estudios sobre género y discurso es la de Thorne y Henley publicada en 1975 y titulada *Language and sex: Difference and dominance*. Esta obra, incluye toda una serie de investigaciones procedentes de diferentes disciplinas, abordadas desde una gran diversidad de técnicas de análisis del discurso (análisis de contenido, análisis conversacional, análisis textual, etc.).

En esta misma línea, el trabajo emprendido, por West, Lazar y Kramarae (2000), presenta una selección y clasificación de trabajos distinguiendo entre dos perspectivas en el estudio del discurso y el género: en primer término, la que se centra en los análisis textuales del modo en que se habla acerca de los hombres y de las mujeres y, en segundo término, la que considera la cuestión de cómo hablan las mujeres y los hombres. A partir de esta segunda perspectiva, podemos distinguir, de acuerdo con las autoras, entre tres tipos de enfoques: *enfoque funcional de las diferencias sexuales*, *estilos de habla* (de comunicación) y *género y habla en interacción*. Las tres perspectivas se diferencian en la forma en que abordan la cuestión del contexto y sus formas de conceptualizar el género. Así, las investigaciones realizadas desde el *prisma funcional* (Holmes, 1990, Cameron et al. 1988, Cameron y Coates, 1988, Nichols, 1983) respecto del género y el habla, plantean el “contexto” como variable que pasará a formar parte del análisis. Y, por tanto, el género, es tratado, como una variable independiente cuyos efectos pueden evaluarse sobre variables dependientes.

Por su parte, los trabajos centrados en los *estilos de comunicación* (Tannen, 1990, Zimmerman y West, 1975), estudian las variaciones lingüísticas dentro del contexto social en el que tienen lugar. Aquí, el *género*, es contemplado como un rol, un papel que es contingente a la posición del individuo en la estructura social y a las expectativas asociadas a esa posición. Desde este punto de vista, el énfasis, se sitúa sobre la manera en que se aprenden y ponen en práctica los roles que generan las “diferencias sexuales” en el habla.

Y por último, para quienes abordan *el habla en interacción* (Goodwin, 1990; West y García, 1988), la clave es el contexto temporal y secuencial en que se produce la comunicación. Bajo esta concepción, el género es definido como realización rutinaria y, por tanto, como una característica emergente de las situaciones sociales. Estas diferentes aproximaciones ponen de manifiesto como el discurso siempre forma parte del contexto social, lo que parece suponer que un cambio en las situaciones contextuales implica variaciones en el discurso.

En síntesis, la idea de que el discurso configura a la sociedad y a la cultura y que, ellas, a su vez, inciden sobre el discurso, lo han convertido en uno de los instrumentos más relevantes para la educación.

3. EL DISCURSO DESDE LA TEORÍA DIALÓGICA DE BAJTÍN

La Teoría Dialógica, plantea el contexto social como un ámbito en el que se genera la conciencia y el que propone los signos (palabras) que la van a organizar. La mente humana, se desarrolla en el marco de un contexto comunicativo, en base al cual, el pensamiento se gesta, evoluciona y cambia. El contexto comunicativo alberga, así, los motivos y razones del cambio y desarrollo humanos. En la medida en que, los signos propuestos por el contexto de actividad cambian, también, se producen transformaciones en el funcionamiento mental humano.

Los contextos situacionales y lingüísticos particulares proponen determinados discursos que permanecen ligados a ellos. El lenguaje y las formas de habla o discursos, permanecen anclados a un plano semántico característico de un determinado contexto, situación histórica, social y cultural específica. El discurso siempre refleja el contexto más amplio de relaciones sociales en cuya dinámica se generan todos los elementos de forma y contenido del lenguaje (Ponzio, 1998). Es decir, todo el repertorio de juicios de valor y puntos de vista. En suma, las expresiones con las que nos comunicamos a nosotros mismos y a los demás nuestras acciones, deseos y sentimientos.

Uno de los conceptos teóricos claves sobre el que versa esta investigación y expuesto por la Teoría Dialógica, es lo que Bajtín ha convenido en denominar *géneros discursivos*. Para este autor, los géneros discursivos son “tipos relativamente estables de enunciados” (1992: 248). En esta misma línea, Wertsch (1993) los considera como formas particulares de realización del discurso que permanecen, también, vinculadas a situaciones comunicativas concretas.

En este sentido, los géneros discursivos empleados en el diálogo ofrecen una determinada interpretación del mundo que, a su vez, es reproducida en los marcos de comunicación discursiva. Los géneros discursivos, como elementos estables, permanecen vinculados a los modelos culturales que legitiman como válidos ciertos tipos de enunciados frente a otros, que son, en definitiva los privilegiados por la cultura. En este sentido, son mediadores de la comunicación discursiva y nos son dados a través de los otros con

los que interactuamos, es decir, nos hacemos con ellos en el terreno social. Ningún género discursivo es, por tanto, neutro, en el sentido de “creado libre de intenciones”. Estas formas típicas del discurso son extraídas por los sujetos de las situaciones interactivas de comunicación plagadas de intencionalidad. Para Bajtín (1992), si no existieran los géneros discursivos y no los domináramos, si tuviéramos que ir creándolos de nuevo dentro del proceso dialógico, la comunicación discursiva sería imposible. No obstante, y en tanto que, creados y recreados en el ámbito de lo social y comunicativo, son, también, concebidos como elementos dinámicos de la comunicación. Así, la participación de los individuos en actividades socialmente significativas, como las que propone la escuela, promueve la generación de nuevas formas típicas del discurso. En este sentido, desde el enfoque dialógico se reconoce el papel activo del ser humano en la transformación y renovación de las pautas lingüísticas asociadas a determinadas actividades sociales.

Estas tres teorías, aportan herramientas teóricas y metodológicas para abordar la configuración del discurso de género y cómo se ve influenciado por los contextos sociales en los que emerge y de los que depende. Estas ideas trasladadas al plano educativo nos permiten hacer una lectura de los centros escolares como contextos sociales en los que se proyectan y, a la vez, se reflejan los significados culturales de género establecidos socialmente a través de los discursos.

4. OBJETIVOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se plantea explorar las claves del discurso de género puesto de manifiesto por el profesorado en torno a distintos contextos en los que se desenvuelve la práctica docente. Con el fin de extraer variables empíricas observables e indicadores de los discursos se han planteado dos objetivos generales de investigación: *identificar y describir tipos de discurso de género y detectar diferencias en el uso de los discursos en función al contexto de actuación docente*.

La relevancia científica de los objetivos planteados radica en la posibilidad de hallar géneros discursivos típicos de la práctica docente y formas de pensamiento de género que resulten idóneos para la transformación social y educativa. Los rasgos de esos discursos permiten el planteamiento de propuestas pedagógicas basadas en indicadores reales de género.

El diseño de investigación se sustenta en un estudio de casos múltiples. La muestra la componen profesores de Secundaria (8 hombres y 6 mujeres) de la provincia de Sevilla en España. La recogida de datos se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas, siguiendo una metodología de corte narrativo. Específicamente, el discurso y el análisis del discurso, son los recursos metodológicos básicos. Por tanto, el lenguaje y el discurso constituyen las herramientas científicas de las que nos servimos para detectar a través de ellas los tipos de patrones culturales de género que subyacen.

El discurso se genera mediante su estimulación a través del visionado de láminas proyectivas (concretadas en fotografías). La técnica proyectiva se selecciona por considerarse apropiada para indagar sobre las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan y perciben el mundo que les rodea, así como, sobre las representaciones propias que cada sujeto elabora para dar sentido a experiencias vitales. En este sentido, el profesorado se expone a dos series de fotografías diseñadas “ad hoc” compuestas por tres fotografías cada una.

TABLA 1
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

| Práctica docente | | Situaciones escolares | | | | | |
|------------------|---------|-----------------------|----------|----------|----------------------------|----------|----------|
| | | CONTENIDOS ESCOLARES | | | DEPORTE Y ESPACIOS LÚDICOS | | |
| Contextos | | MACRO | MESO | MICRO | MACRO | MESO | MICRO |
| SEXO | MUJERES | Foto A.1 | Foto A.2 | Foto A.3 | Foto B.1 | Foto B.2 | Foto B.3 |
| | HOMBRES | Foto A.1 | Foto A.2 | Foto A.3 | Foto B.1 | Foto B.2 | Foto B.3 |

The diagram shows a grid of cells for 'Contextos' (MACRO, MESO, MICRO) under two 'Situaciones escolares' (CONTENIDOS ESCOLARES and DEPORTE Y ESPACIOS LÚDICOS) for 'SEXO' (MUJERES and HOMBRES). Each cell contains a photo label (e.g., Foto A.1, Foto B.1). Below the grid, there are two rows of arrows. The first row has three arrows pointing from the MACRO column to the MESO column, and three arrows pointing from the MESO column to the MICRO column. The second row has three arrows pointing from the MICRO column to the MACRO column, and three arrows pointing from the MACRO column to the MESO column. This indicates a cyclical relationship between the levels.

Las fotografías representan situaciones de género típicas de los contextos escolares en los que se desarrolla la práctica docente y se clasifican en función a tres tipos: macro, meso y micro. Esta estructura la extraemos del Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner (1979). Su visión del desarrollo humano incide en la importancia de los ambientes en que nos desenvolvemos. Las fotografías representan diferentes ámbitos de actuación para la práctica docente.

Las fotografías que ilustran el *contexto macro (cultural)*, incluyen situaciones de aula donde se visualizan representaciones y estereotipos de género establecidas a nivel cultural y social que tienen su reflejo en la escuela a través de la propia identidad de sus miembros. Las fotografías creadas para mostrar el *contexto meso (institucional)*, visualizan situaciones de organización escolar, del aula y otros espacios escolares, en los que se muestra la reproducción de las creencias y representaciones de género. Por último, las fotografías que representan el *contexto micro (relacional)*, muestran situaciones de la vida escolar en las que la práctica docente se centra en procesos de interacción con una fuerte carga de estereotipación.

5. DIMENSIONES Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

El análisis de datos se ha realizado a través de técnicas cualitativas y cuantitativas. Las técnicas cualitativas nos permiten extraer un sistema de categorías con una doble dimensión: teórica y empírica. La aplicación de diferentes técnicas cuantitativas nos aporta una visión sistematizada de los datos registrados.

La unidad de análisis con la que se trabaja es el enunciado definido como "la unidad real de comunicación discursiva" (Bajtín, 1986: 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.

Para Bajtín (1992: 274), el estilo individual de un enunciado, se define, principalmente, por su aspecto expresivo. Además, considera que, el enunciado, está lleno de

matices dialógicos que, sin tomarlos en cuenta, es imposible comprender hasta el final su estilo. Porque, nuestro pensamiento, se origina y se forma en el mismo proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual, no puede dejar de reflejarse en la forma de expresión verbal del nuestro (1992: 279). Así, los enunciados constituyen en nuestra investigación unidades de análisis de la comunicación humana que nos permiten acceder empíricamente al discurso de género.

El análisis cualitativo de los discursos del profesorado nos permite descubrir dimensiones y categorías. Del sistema de categorías más amplio y complejo hemos extraído tres categorías que articulan los tipos de discursos esgrimidos por los sujetos en torno a la práctica docente (Ver Tabla 2).

TABLA 2
DEFINICIÓN DE VARIABLES Y FRAGMENTOS ILUSTRATIVOS

| CATEGORÍA | MODALIDAD/ CÓDIGO | DEFINICIÓN | FRAGMENTO ILUSTRATIVO |
|---|----------------------|---|---|
| Referentes valorativos de la cuestión de género | Internos (INTE) | Tipo de valoración que efectúan los sujetos sobre la problemática de género en función a criterios de tipo interno (emocionales, experienciales, personales...) | PRA03: "es la realidad que hay que transformar y que cuando nosotras, en mi época, en mis tiempos, cuando nosotras estudiábamos, pues las niñas normalmente era filosofía, todo lo más derecho, y si es una carrera que no es una licenciatura... ¡maestra!, del tirón" (33-39). |
| | Externos (EXTE) | Tipo de valoración que efectúan los sujetos sobre la problemática de género en función a criterios de tipo externo (políticos, institucionales, sociales, ...) | PRA01: "a mí me da mucho coraje la igualdad esta que plantean los partidos políticos de una cuota del 25%, qué 25% o 50 u 80 o 20, dependiendo ¿no? (...) en el Parlamento hay 250 mujeres y 250 hombres ¿por qué? A lo mejor hay 400 mujeres válidas para ese puesto y 100 hombres (...)" (735-740). |
| Forma expresiva | Carnavalesca (CARN) | Tono burlesco, humorístico, mediante el cual lo enunciado adquiere matices carnavalescos | PR04: "¿Qué que imagen me da? ¿Que qué impresión me da? Muy fácilí..., las chiquillas están al final, los críos están delante y quien participa parece que son los críos, vamos, los alumnos, y bueno eso es lo que parece en principio, la clase es muy fea, el famoso escalón éste (señala la fotografía A.1) del profesor (...), me imagino que será un instituto viejo o un colegio viejo" (12-18). |
| | Formal (FORM) | Tono serio que dota de formalidad al relato discursivo sobre género | PRA01: "lo que da a entender esta imagen es como que los niños están más atentos, o sea, los varones están más atentos y participan" (71-72). |
| | Irónica (IRON) | Tono mediante el cual los sujetos dan a entender lo contrario de lo que afirman. Lo expresado o enunciado se hace con sorna, con burla disimulada | PRA08: "Hay que saber de fútbol hoy en día porque sino, esta visto que... hombre, verás que a la que le gusta los deportes y encima le gusta el fútbol pues encima lleva por lo menos los lunes..., puede entrar mejor en conversación que a la que no le guste. (558-563). |

| | | | |
|----------------------------|-----------------------|--|--|
| Estilos discursivos | Descriptivo (DCRI) | Estilo que usa descripciones de las fotografías para abordar la cuestión de género. | PR02: "hay una clase en la que está el profesor preguntando algo y hay dos chicos con la mano levantada, hay dos chicas hablando, la distribución de los chicos están delante, parece, y las chicas atrás...nada más, están dando física" (4-7). |
| | Interpretativo (PRET) | Estilo que implica la asignación de sentido a la realidad de género percibida, incluye interpretaciones de las situaciones de género representadas | PRA01: "(...) verás tu, que yo pienso que el defender la igualdad de género, no significa primar a las mujeres sobre los hombres sino que también hay alumnas que lo hacen, pero que me sugiere eso la foto" (71-79). |
| | Valorativo (VALO) | Estilo que supone la inclusión de valoraciones respecto a la cuestión de género, el discurso incorpora juicios de valor acerca de esta realidad. | PRA01: "mucho mejor, es que todavía se siguen dando, aunque los profesores no quieran y aunque tú intentes evitarlo, pero ese tipo de discriminación se sigue dando mucho, el machismo me refiero a..." (628-633). |
| | Aplicado (APLI) | Estilo que incluye una lectura de la realidad de género sobre la base de la práctica docente | PRA03: "esto no se puede, yo creo que en el mismo sentido, que hablamos de la foto primera, esto tiene que actuarse, (...) a nivel del alumnado y del profesorado, a todos los niveles incluso del lenguaje, sabes lo que te digo" (246-249). |

Además de estas variables observadas en los datos se contempló en el análisis otra variable reactiva como el contexto o ámbito de actuación de la práctica docente (macro, meso y micro) suscitada por la fotografía y en la que se enmarca el discurso y las acciones relacionadas.

6. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los discursos obtenidos a través de las entrevistas se analizan y codifican utilizando el sistema de categorías anteriormente presentado (tabla 2).

El análisis de datos se realiza con el paquete informático SPSS-PC+ (Versión 11.0) y el programa informático SPAD-N (Versión 3.5).

En un primer momento, se procede a aplicar un Análisis de Correspondencias Múltiples a partir de variables significativas, tanto a nivel estadístico como teórico, detectadas en análisis previos. Este tipo de análisis tiene como objetivo básico la reducción y explicación de la variabilidad de discursos de género en un conjunto delimitado de modalidades, a partir de la asociación de variables. Por tanto, nos permite identificar modelos de asociación espacial entre variables y descubrir, así, patrones discursivos vinculados a la práctica docente.

En un segundo momento, a partir de las asociaciones entre categorías, se procede a una clasificación de los enunciados, aplicándose el *método de Ward*, como procedimiento de clasificación jerárquica ascendente. Este método, resulta, especialmente adecuado,

para aquellos casos en los que se ha hallado un espacio multidimensional utilizando la técnica de análisis de correspondencias múltiples para la descripción del fenómeno estudiado. En definitiva, esta técnica de clasificación, es complementaria de la factorial y nos proporciona una interpretación diferente de los datos, permitiendo, a su vez, que se ambas técnicas se validen mutuamente.

Por último, tras haber identificado tipos de discurso de género, nos interesa, especialmente, conocer cómo se distribuyen en función a los ámbitos de actuación y contextos de la práctica docente. Esto implica que las diferentes clases halladas a través del análisis de cluster son contempladas como modalidades de una nueva variable denominada "Géneros discursivos de género" y en base a la cual se construye una tabla de contingencia cruzándola con la variable "contextos". La aplicación de la prueba de Chi Cuadrado para la detección de diferencias significativas desde un punto de vista estadístico, pone fin al procedimiento analítico emprendido sobre el discurso.

7. RESULTADOS

A partir de análisis encadenados de Correspondencias Múltiples y de Cluster hemos obtenido un total de ocho tipos de discurso de género. Cinco de estas modalidades representan diversos grados de interpretación discursiva de género y tres de ellas representan diferentes estrategias expresivas de género.

Las categorías "forma expresiva" y "estilos discursivos", se muestran relevantes cara a establecer formas típicas de discursos de género. El modelo seleccionado en base a estas categorías proporciona como resultado un espacio factorial constituido por seis factores para la explicación del 100% de la inercia. Siendo el poder explicativo de los factores 1 y 2, ligeramente, superior al del resto, 21.91% y 17.90%, respectivamente (ver tabla 3).

TABLA 3
FACTORES Y PODER EXPLICATIVO

| NUMERO | VALEUR PROPRE | POURCENT . | POURCENT . CUMULE |
|--------|------------------|------------|----------------------|
| 1 | 0.6574 | 21.91 | 21.91 |
| 2 | 0.5370 | 17.90 | 39.81 |
| 3 | 0.5000 | 16.67 | 56.48 |
| 4 | 0.5000 | 16.67 | 73.15 |
| 5 | 0.4630 | 15.43 | 88.58 |
| 6 | 0.3426 | 11.42 | 100.00 |

El gráfico siguiente permite visualizar, de forma exploratoria, la organización en un espacio geométrico de patrones discursivos de género del profesorado. La disposición geométrica, muestra patrones de asociación entre modalidades de categorías constituyendo, al menos, seis discursos prototípicos de género.

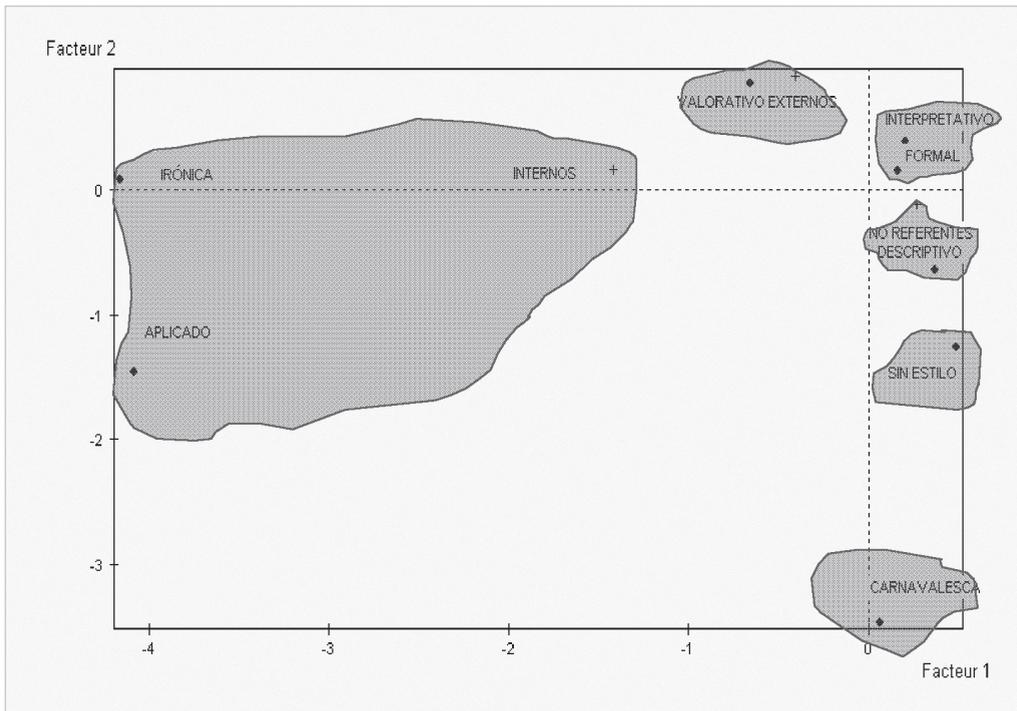


Gráfico 1

Plano formado por la combinación de los ejes 1 y 2 ("tipos de responsabilidad ante la realidad de género" y "estrategias expresivas").

En la zona central-izquierda podemos observar la caracterización de un patrón discursivo que manifiesta un compromiso con la problemática de género (modalidad "aplicado") y el empleo de estrategias discursivas irónicas ante la problemática. Este tipo de acción discursiva, se efectúa desde unos referentes valorativos de tipo interno y, por tanto, personales con los que se abordan las cuestiones de género en el marco de los contextos escolares.

En otra disposición geométrica, inferior-derecha, destaca un patrón discursivo opuesto al anterior en el que destaca la modalidad de entonación "carnavalesca". Este patrón, denota una falta de compromiso con la realidad de género aspecto que se ilustra con el empleo de patrones discursivos bromistas que dispersan el punto de atención sobre esta problemática.

Por su parte, la disposición superior-izquierda, plasma la asociación entre las modalidades de estilo "valorativo" y referente "externo", anunciando, un patrón discursivo comprometido con la realidad de género desde un punto de vista social.

La disposición geométrica superior-derecha, alberga un patrón discursivo caracterizado por la asociación entre las modalidades "interpretativo" y "formal". Estas, ilustran un patrón discursivo delimitado por el interés en ofrecer interpretaciones de la realidad de género bajo una entonación formal aunque, sin recursos o herramientas para su valoración.

Por último, los patrones que se sitúan en la zona central-derecha, denotan, por un lado, una ausencia de referentes valorativos y un estilo discursivo basado en descripciones de la realidad; por otro, la ausencia de estilo discursivo de género, implica la desvinculación con respecto a la temática y la evasión de la problemática de género como objeto de interés discursivo.

De forma complementaria, para detectar perfiles discursivos asociados a la identidad de género del profesorado, se lleva a cabo un Análisis de Cluster. La aplicación del método de Ward, como procedimiento de clasificación jerárquica ascendente, conforma 8 tipos de discurso de género (tabla 4).

TABLA 4
TIPOS DE DISCURSOS DE GÉNERO

| V. TEST | PROBA | ---- CLA/MOD | POURCENTAGES MOD/CLA | ---- GLOBAL | MODALITES CARACTERISTIQUES | DES VARIABLES | IDEN | POIDS |
|---------|-------|-----------------|-------------------------|----------------|-------------------------------|---------------------------|------|-------|
| <hr/> | | | | | | | | |
| 18.70 | 0.000 | 89.16 | 100.00 | 15.01 | CLASSE 1 / 8 | "VALORATIVO" | bb1b | 74 |
| | | | | 16.84 | VALORATIVO | ESTILOS DISCURSIVOS | VALO | 83 |
| 10.37 | 0.000 | 88.89 | 43.24 | 7.30 | EXTERNOS | REFERENTES VALORATIVOS | EXTE | 36 |
| 8.97 | 0.000 | 59.38 | 51.35 | 12.98 | INTERNOS | REFERENTES VALORATIVOS | INTE | 64 |
| 3.01 | 0.001 | 16.30 | 100.00 | 92.09 | FORMAL | ENTONACIÓN EXPRESIVA | FORM | 454 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 23.79 | 0.000 | 94.35 | 100.00 | 44.02 | CLASSE 2 / 8 | "INTERPRETATIVO" | bb2b | 217 |
| | | | | 46.65 | INTERPRETATIVO | ESTILOS DISCURSIVOS | PRET | 230 |
| 9.86 | 0.000 | 54.20 | 98.16 | 79.72 | NO REFERENTES | REFERENTES VALORATIVOS | NREF | 393 |
| 6.49 | 0.000 | 47.80 | 100.00 | 92.09 | FORMAL | ENTONACIÓN EXPRESIVA | FORM | 454 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 20.85 | 0.000 | 93.46 | 100.00 | 20.28 | CLASSE 3 / 8 | "DESCRIPTIVO" | bb3b | 100 |
| | | | | 21.70 | DESCRIPTIVO | ESTILOS DISCURSIVOS | DCRI | 107 |
| 6.23 | 0.000 | 25.19 | 99.00 | 79.72 | NO REFERENTES | REFERENTES VALORATIVOS | NREF | 393 |
| 3.73 | 0.000 | 22.03 | 100.00 | 92.09 | FORMAL | ENTONACIÓN EXPRESIVA | FORM | 454 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 17.33 | 0.000 | 93.10 | 100.00 | 10.95 | CLASSE 4 / 8 | "EVASIVO" | bb4b | 54 |
| | | | | 11.76 | SIN ESTILO | ESTILOS DISCURSIVOS | NINT | 58 |
| 3.97 | 0.000 | 13.49 | 98.15 | 79.72 | NO REFERENTES | REFERENTES VALORATIVOS | NREF | 393 |
| 2.37 | 0.009 | 11.89 | 100.00 | 92.09 | FORMAL | ENTONACIÓN EXPRESIVA | FORM | 454 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 12.23 | 0.000 | 95.24 | 100.00 | 4.06 | CLASSE 5 / 8 | "CARNAVALESCO" | bb5b | 20 |
| | | | | 4.26 | CARNAVALESCA | ENTONACIÓN EXPRESIVA | CARN | 21 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 9.56 | 0.000 | 72.22 | 100.00 | 2.64 | CLASSE 6 / 8 | "IRÓNICO" | bb6b | 13 |
| | | | | 3.65 | IRÓNICA | ENTONACIÓN EXPRESIVA | IRON | 18 |
| 2.85 | 0.002 | 8.43 | 53.85 | 16.84 | VALORATIVO | ESTILOS DISCURSIVOS | VALO | 83 |
| 2.73 | 0.003 | 9.38 | 46.15 | 12.98 | INTERNOS | REFERENTES VALORATIVOS | INTE | 64 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 5.57 | 0.000 | 33.33 | 100.00 | 1.01 | CLASSE 7 / 8 | "SARCÁSTICO-COMPROMETIDO" | bb7b | 5 |
| | | | | 3.04 | APLICADO | ESTILOS DISCURSIVOS | APLI | 15 |
| 5.39 | 0.000 | 27.78 | 100.00 | 3.65 | IRÓNICA | ENTONACIÓN EXPRESIVA | IRON | 18 |
| 4.00 | 0.000 | 7.81 | 100.00 | 12.98 | INTERNOS | REFERENTES VALORATIVOS | INTE | 64 |
| <hr/> | | | | | | | | |
| 8.45 | 0.000 | 66.67 | 100.00 | 2.03 | CLASSE 8 / 8 | "APLICADO" | bb8b | 10 |
| | | | | 3.04 | APLICADO | ESTILOS DISCURSIVOS | APLI | 15 |
| 4.62 | 0.000 | 12.50 | 80.00 | 12.98 | INTERNOS | REFERENTES VALORATIVOS | INTE | 64 |

La detección de un total de ocho géneros discursivos, es ilustrativa de la variedad de formas de entender y expresar la realidad de género.

Así podemos observar la clase 1, **discurso valorativo**, toma como elemento de referencia fundamental en su composición la modalidad "valorativo". La cual, es asumida en un alto porcentaje por esta clase (CLA/MOD = 89.16%). Este discurso supone un grado de interpretación nulo sobre la realidad de género. Las personas que asumen este tipo

de discurso se evaden de la temática de género y evitan centrarse sobre esta realidad. Este tipo de discurso, se caracteriza por la ausencia de estilos discursivos de género y de referentes valorativos con respecto a la cuestión de género. Asimismo, se caracteriza por una forma expresiva de tipo formal.

Los enunciados de la clase 2, que hemos denominado como **discurso interpretativo**, se caracteriza por la presencia de modalidad de estilo "interpretativo" que supone su composición más relevante (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 46.65%). El Discurso interpretativo (clase 2/8), supone el tipo de discurso más frecuente entre el profesorado de Secundaria y se caracteriza por la realización de interpretaciones y lecturas de la realidad en base a criterios propios de visión del mundo. Este estilo, se vincula a un grado de interpretación más elevado, pero en el que no están presentes los referentes valorativos, en tanto que, no existe un posicionamiento activo ante la cuestión de género. Por último, la forma expresiva de este tipo de discurso sigue siendo formal.

Por lo que respecta a la clase 3, que hemos denominado **discurso descriptivo**, sus enunciados se definen por la presencia de la modalidad "descriptivo" en relación al estilo discursivo (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 21.70%). El discurso descriptivo (Clase 3/8), implica el grado más básico de interpretación de la realidad de género y se caracteriza por la presencia de un estilo descriptivo en el discurso, la ausencia de referentes valorativos de la problemática de género y una entonación expresiva formal. Las personas que adoptan este tipo de género discursivo, se limitan a describir los aspectos reflejados en las fotografías y, en numerosas ocasiones, se centran sobre temas colaterales, que no fundamentales, de la problemática.

En relación con la clase 4, que hemos denominado **discurso evasivo** queda definida por la modalidad "sin estilo" (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 11.76%). El Discurso valorativo (clase 3/8), parte de un posicionamiento ante la realidad de género en el que se articulan valoraciones sobre la cuestión de género en base a referentes tanto internos o personales como externos o socio-institucionales. No obstante, comparte con el resto de géneros discursivos expuestos la forma expresiva formal que adoptan sus enunciados.

La clase 5, denominada **discurso carnavalesco**, queda determinada por la presencia exclusiva de la modalidad entonación expresiva "carnavalesca" muy relevante en la definición de este perfil (MOD/CLA = 100%). El Discurso carnavalesco (clase 5/8), se caracteriza por este tipo de forma expresiva y se convierte en un estilo bromista durante la comunicación discursiva.

La clase 6, **discurso irónico**, la componen enunciados que trazan como aspecto determinante la entonación expresiva "irónica" en su delimitación (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 3.65%). Esta clase, cuenta con un total de 13 enunciados (2.64% respecto del total). El Discurso irónico (clase 6/8), implica el empleo de este tipo de estrategia en sus formas de expresión ante la cuestión de género. Además, este prototipo discursivo, si bien, no es muy frecuente entre el profesorado, sus características, en torno a su forma expresiva irónica, el estilo discursivo valorativo ante la cuestión de género y el uso de referentes valorativos de tipo interno, lo convierten en un tipo de discurso con potenciales rasgos deconstructivos de las prácticas de género desiguales y discriminatorias.

La clase 7 o **discurso sarcástico-comprometido**, incluye enunciados que se caracterizan, de forma prioritaria, por la presencia de las modalidades de estilo “aplicado” (MOD/CLA = 100%) muy determinante respecto del total (GLOBAL = 3.04%) y entonación expresiva “irónica” (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 3.65%). El Discurso sarcástico-comprometido (7/8), reúne las mismas características que el prototipo anterior, excepto el grado de interpretación de género, que pasa a ser aplicado y, por tanto, más elevado que el valorativo. En suma, los discursos “aplicado” y “sarcástico-comprometido” son poco frecuentes entre el profesorado pero sus características los pueden convertir en herramientas culturales idóneas para un aprendizaje de género óptimo, especialmente idóneo para el cambio social.

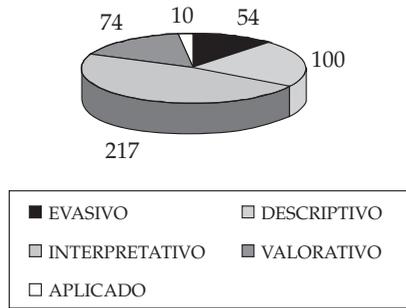
Por último, la clase 8 o **discurso aplicado**, se caracteriza, de forma mayoritaria, por la presencia de esta modalidad en la clase (CLA/MOD = 66.67%). La modalidad “aplicado” define, así, de forma prioritaria, la naturaleza de esta clase (MOD/CLA = 100%) respecto del total (GLOBAL = 3.04%). Esta clase, está compuesta por un total de 10 enunciados que constituyen el 2.03% del total. El Discurso aplicado (Clase 8/8), supone el grado más elevado de interpretación alcanzado por el profesorado y entre sus rasgos destaca el empleo de un estilo discursivo aplicado, es decir, de proyección sobre la práctica docente de ideas y conocimientos que pueden contribuir, según sus puntos de vista, a paliar la problemática de género a diferentes niveles. Muy vinculado a este rasgo, se halla, el referente valorativo interno del que parte, mediante el cual, el profesorado que emplea este discurso, se visiona como un participante activo e implicado en la realidad de género y, por tanto, se posiciona dentro de ella con posibilidades de actuación.

A partir de una interpretación teórica de estos hallazgos, podemos establecer una clasificación de los géneros discursivos hallados agrupándolos en función a los *grados de interpretación discursiva* detectados y a las *estrategias expresivas* desarrolladas como muestra la Tabla 5.

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE DISCURSOS

| INDICADORES TEÓRICOS DE CLASIFICACIÓN | | GÉNEROS DISCURSIVOS | | F | % | |
|---------------------------------------|-------------------------|--------------------------|---------|------|-------|--|
| | | Grados de interpretación | EVASIVO | 54 | 10,95 | |
| DESCRIPTIVO | 100 | | 20,28 | | | |
| INTERPRETATIVO | 217 | | 44,02 | | | |
| VALORATIVO | 74 | | 15,01 | | | |
| APLICADO | 10 | | 2,03 | | | |
| Estrategias expresivas | IRÓNICO | | 13 | 2,64 | | |
| | CARNAVALESCO | | 20 | 4,06 | | |
| | SARCÁSTICO-COMPROMETIDO | | 5 | 1,01 | | |
| TOTAL | | 493 | 100 | | | |

GÉNEROS DISCURSIVOS EN FUNCIÓN A LOS GRADOS DE INTERPRETACIÓN



GÉNEROS DISCURSIVOS EN FUNCIÓN A LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE GÉNERO

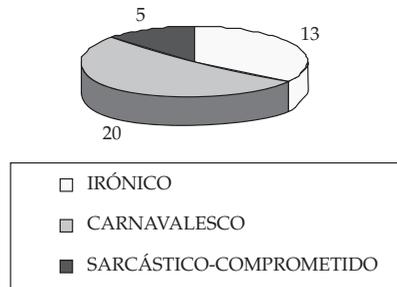


Gráfico 2

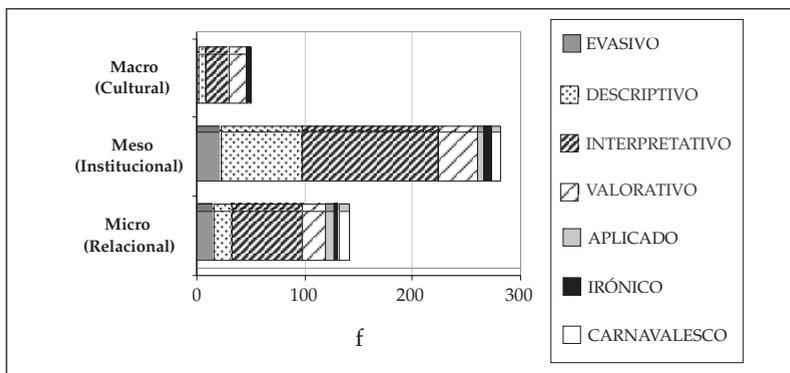
Clasificación y frecuencia de los tipos de discurso

A partir del Gráfico 2, podemos observar cómo, en función a los grados de interpretación alcanzados por los sujetos, el *discurso interpretativo*, es el más frecuente en el profesorado (217), seguido del *descriptivo* (100). Por otro lado, en función, a las estrategias expresivas empleadas por el profesorado, aunque presentan escasa presencia entre el profesorado, destaca el *discurso carnavalesco* (20).

Con objeto de conocer si existen diferencias significativas desde un punto de vista estadístico entre los tipos de discurso que emplea el profesorado y el nivel estructural al que están haciendo referencia cuando relatan sus prácticas docentes, hemos aplicado la prueba Chi-Cuadrado. Las modalidades de discurso “aplicado” y “sarcástico-comprometido” han sido agrupadas bajo una misma modalidad denominada discurso “aplicado”, que alberga todos aquellos enunciados que se caracterizan por un grado de interpretación discursiva de carácter aplicado, la articulación de estrategias discursivas marcadas por la ironía y el sarcasmo y un punto de vista interno en la valoración discursiva. Con ello, la nueva variable reúne un total de 7 modalidades (evasivo, descriptivo, interpretativo, valorativo, aplicado, irónico y carnavalesco). La Tabla siguiente muestra los estadísticos descriptivos que resultan del cruce de ambas variables (Tipos de discurso de género y contextos). Estos resultados se han obtenido con el paquete informático SPSS (versión 11.0).

TABLA 6
TABLA DE CONTINGENCIA GÉNEROS DISCURSIVOS X CONTEXTOS

| GÉNEROS DISCURSIVOS DE GÉNERO | | ESTADÍSTICOS | CONTEXTOS DE LA PRACTICA DOCENTE | | | Total |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------|-------|-------|
| | | | MACRO | MESO | MICRO | |
| GRADOS DE INTERPRETACIÓN DISCURSIVA | EVASIVO | Frecuencia | 2 | 23 | 16 | 41 |
| | | Frecuencia Esperada | 4,3 | 24,5 | 12,2 | |
| | | % de este tipo de enunciado | 4,9 | 56,1 | 39 | |
| | | % del enunciado en la estructura | 4,1 | 8,2 | 11,3 | |
| | | % respecto del conjunto total | ,4 | 4,9 | 3,4 | |
| | DESCRIPTIVO | Frecuencia | 7 | 74 | 16 | 97 |
| | | Frecuencia Esperada | 10,1 | 58 | 29 | |
| | | % de este tipo de enunciado | 7,2 | 76,3 | 16,5 | |
| | | % del enunciado en la estructura | 14,3 | 26,2 | 11,3 | |
| | | % respecto del conjunto total | 1,5 | 15,7 | 3,4 | |
| | INTERPRETATIVO | Frecuencia | 21 | 127 | 66 | 214 |
| | | Frecuencia Esperada | 22,2 | 127,9 | 63,9 | |
| | | % de este tipo de enunciado | 9,8 | 59,3 | 30,8 | |
| | | % del enunciado en la estructura | 42,9 | 45 | 46,8 | |
| | | % respecto del conjunto total | 4,4 | 26,9 | 14 | |
| | VALORATIVO | Frecuencia | 16 | 37 | 21 | 74 |
| | | Frecuencia Esperada | 7,7 | 44,2 | 22,1 | |
| | | % de este tipo de enunciado | 21,6 | 50 | 28,4 | |
| | | % del enunciado en la estructura | 32,7 | 13,1 | 14,9 | |
| | | % respecto del conjunto total | 3,4 | 7,8 | 4,4 | |
| APLICADO | Frecuencia | 0 | 5 | 9 | 14 | |
| | Frecuencia Esperada | 1,5 | 8,4 | 4,2 | | |
| | % de este tipo de enunciado | ,0 | 35,7 | 64,3 | | |
| | % del enunciado en la estructura | ,0 | 1,8 | 6,4 | | |
| | % respecto del conjunto total | ,0 | 1,1 | 1,9 | | |
| ESTRATEGIAS EXPRESIVAS | IRÓNICO | Frecuencia | 3 | 7 | 3 | 13 |
| | | Frecuencia Esperada | 1,3 | 7,8 | 3,9 | |
| | | % de este tipo de enunciado | 23,1 | 53,8 | 23,1 | |
| | | % del enunciado en la estructura | 6,1 | 2,5 | 2,1 | |
| | % respecto del conjunto total | ,6 | 1,5 | ,6 | | |
| | CARNAVALESCO | Frecuencia | 0 | 9 | 10 | 19 |
| | | Frecuencia Esperada | 2 | 11,4 | 5,7 | |
| % de este tipo de enunciado | | ,0 | 47,4 | 52,6 | | |
| Total | Frecuencia | 49 | 282 | 141 | 472* | |
| | % | 10,4 | 59,7 | 29,9 | 100% | |



Gráfica 3

Frecuencia de los tipos de discurso de género en los contextos de práctica docente.

* El total de enunciados en los que aparece la categoría "estructuras sociales" ascienden a un total de 472, los 21 restantes del total de la muestra (493) se consideran perdidos.

Una lectura intragrupos a partir de los datos expuestos en la Tabla 6, nos permite afirmar que, en el ámbito de actuación *macro*, el género discursivo, con una mayor presencia, es el “Interpretativo” con un porcentaje del 42.9%, seguido del “Valorativo” con un 32.7%. Resulta llamativa la ausencia en este contexto, de géneros discursivos como el “Aplicado” o el “Carnavalesco” y la escasa presencia de otros como el “Evasivo” con un 4.1%.

En contextos que aluden a organización escolar (*meso*), el género discursivo que predomina es el “Interpretativo” con un 45%, seguido del “Descriptivo” con un 26.2%. Otros géneros discursivos como el “Valorativo” y el “Evasivo”, con unos porcentajes de 13.1% y 8.2%, respectivamente. El género discursivo menos frecuente con un 1.8% de aparición es el “Aplicado”.

Por último, en prácticas docentes que implican interacción entre alumnado y profesorado (contexto *micro*), el género discursivo prioritario sigue siendo el “Interpretativo” con un 46.8% seguido del “Valorativo” con un 14.9%. Por su parte, los discursos “Evasivo” y “Descriptivo” alcanzan porcentajes semejantes con un 11.3%.

El valor de Chi-cuadrado de Pearson obtenido para la Tabla 6 (CHI = 40.410; GL = 12), nos permite afirmar con un 99.9% de confianza que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de discurso de género detectados en el profesorado y los contextos o ámbitos de actuación en los que se desarrolla la práctica docente.

TABLA 7
VALOR DE CHI² PARA LA TABLA DE CONTINGENCIA 6

| | |
|------------------------|---------|
| Valor Chi ² | 40.410 |
| Grados libertad | 12 |
| Significación | p≤0.001 |

8. CONCLUSIONES

La exploración de los tipos de discurso y su vínculo con los contextos escolares, parece confirmar, no sólo, la existencia de diferentes formas de uso del lenguaje, sino también, su relación con los ámbitos de actuación en los que se desarrolla la práctica docente.

Los resultados obtenidos se interpretan desde el punto de vista teórico, a partir de los planteamientos bajtinianos en función a los cuales, los diferentes ámbitos de actuación, privilegian el empleo de determinados usos del lenguaje y, por tanto, suscitan el aprendizaje de modelos de habla específicos de cada contexto. Así, la práctica docente que se desarrolla en diferentes ámbitos suscita en el alumnado usos diferenciados del lenguaje de género.

La detección de ocho géneros discursivos, resulta ilustrativa de la variedad de formas de entender y expresar la realidad de género. Lo que muestra el potencial de los diferentes discursos hallados para la modificación de los patrones culturales de género socialmente dañinos. A su vez, la diversidad de discursos hallados, pone de manifiesto la heterogeneidad de enfoques existentes con los que cuenta el profesorado para abordar

las prácticas educativas. Así, las actuaciones que emprende para la organización del aula, los textos escolares empleados, las actividades educativas realizadas o las interacciones mantenidas con alumnos y alumnas reflejan estas formas particulares de discurso y representan la posibilidad de quebrar las estructuras sociales de poder y autoridad respecto al género establecidas.

Para la educación, el estudio aporta luz sobre dimensiones subyacentes importantes a considerar en la formación de colectivos, así como, en la adopción de pautas y estrategias educativas que pueden modificar el anclaje social de los estereotipos de género. Estas dimensiones subyacentes hacen referencia a claves formativas y didácticas fácilmente trasladables a etapas iniciales de formación del profesorado. Por ejemplo, la introducción en la planificación de la formación del profesorado de actividades que promuevan el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la capacidad para usar referentes valorativos internos resulta positivo para el futuro desarrollo de prácticas docentes innovadoras en género. Es decir, impulsar el uso de referentes vinculados a la propia experiencia, a las emociones, a la dimensión actitudinal, personal, etc., en las expresiones influye en la posterior asunción de un posicionamiento activo en la realización de “buenas prácticas de género” en las aulas. El fomento de un tipo de discurso aplicado entre el profesorado novel genera una predisposición a posicionarse y comprometerse con prácticas novedosas y a visualizarse como agentes con posibilidades de actuación.

En definitiva, las aplicaciones formativas y didácticas derivadas de dichas claves discursivas pueden llegar a constituir un compendio de indicadores de cambio que incida en el planteamiento de los planes de estudio de las diferentes titulaciones y especialidades de magisterio.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. M. (1986): **The dialogic imagination: Four essays**. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (1992): **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1979): **Experimental human ecology**. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Cameron, D. (Comp.) (1990): **The feminist critique of language**. Londres: Routledge.
- Cameron, D. (1992): **Feminism and linguistic theory**. Londres: Macmillan.
- Cameron, D. y Coates, J. (1988): *Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences*. En D. Cameron y J. Coates (comps.) **Women in their speech communities. News perspectives an language and sex**. Londres: Longman, 13-26.
- Cameron, D. et al. (1988): *Lakoff in context: the social and linguistic functions of tag questions*. En D. Cameron y J. Coates (Comps.). **Women in their speech communities. News perspectives an language and sex**. Londres: Longman.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004). *El discurso de género en los centros educativos*. **Revista de Ciencias de la Educación**, 69-92.
- Etxeberria, F. (1997): *Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística*. **Revista de Investigación Educativa**, 15(2), 273-300.
- Goodwin, M. H. (1990): **He-said-she-said: Talk as social organization among black children**. Bloomington, Indianapolis. Indiana University Press.

- Gover, M. R. (1996): "*The narrative emergence of identity*". **Fifth International Conference on Narrative**. Lexington. Kentucky. Documento electrónico: <http://www.msu.edu/user/govermar/narrate.htm>
- Gover, M. R. (1997): "*Negotiating Borders of Self and Other: Schools as Sites for the Construction of Identity*". **Ponencia presentada a Annual Meeting of the Jean Piaget Society** (27th, Santa Monica, CA, Junio 19-21, 1997), en Base de datos ERIC [<http://ericae.net/ericdb/ED414284.htm>] y documento electrónico: http://www.msu.edu/user/govermar/jps_2.htm
- Holmes, J. (1990): *Hedges and boosters in women's and men speech*, **Language and communication**, 10, (3), 185-205.
- Lakoff, R. (1975): **Language and women's place**. Nueva York: Harper Colophon [Trad. Cast. El lenguaje y el lugar de la mujer. Barcelona: Hacer, 3ª edición, 1995].
- Nelson, K. (2000): *Narrative, time and the emergence of the encultured self*. **Culture and Psychology**, 6 (2), 183-196.
- Nichols, P. (1983): *Linguistic options and choices for Black women in the rural south*. En B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (Comps.) **Language, gender and society**. Rowley, MA: Newbury House, 64-68.
- Ponzio, A. (1998): **La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea**. Madrid: Frónesis Cátedra.
- Roman, C.; Jushasz, S. y Miller, C. (comp.) (1994): **The women and language debate: A sourcebook**. N. J.: Rutgers University Press.
- Spender (1980): **Man made language**. London: Routledge and Regan Paul.
- Tannen, D. (1990): **You Just don't understand: women and men in conversation**. New York: William Morrow. [Trad. Cast., Tú no me entiendes. Barcelona, Círculo de lectores, 1992].
- Thorne, B. y Henley N. (1975): **Language and sex: Difference and dominance**. Rowley, Newbury House.
- Wertsch, J. V. (1993): **Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1997): *La necesidad de la acción en la investigación sociocultural*. En J. V. Wertsch; P. Del Río y A. Álvarez: **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 49-62.
- Wertsch, J. V. (1999): **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique.
- West, C. y García, A. (1988): *Conversational shift work: a study of optical transitions between women and men*. **Social Problems**, 35 (5), 551-575.
- West, C., Lazar, M. M. y Kramarae, C. (2000): *El género en el discurso*. En T. A. Van Dijk, (Comp.). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 179-212.
- Zimmerman, D. H. y West, C. (1975): *Sex roles, interruptios and silences in conversation*. En B. Thorne y N. Henley (Comps.) **Language and sex: Difference and dominance**. Rowley: Newbury House, 105-129.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GÉNERO

Lucy Mar Bolaños Muñoz¹
Universidad Santiago de Cali

Rocío Jiménez Cortés²
Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación dirigida al diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de género. La propuesta se fundamenta en aportaciones teóricas procedentes del Enfoque Sociocultural y las Teorías Feministas. El Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner inspira el diseño didáctico del programa al contemplar la aplicación de metodologías didácticas vinculadas a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. El estudio se concreta en una investigación-acción en el aula donde el empleo de técnicas narrativas permiten recabar expresiones y discursos que muestran las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder. Este concepto resulta clave para la diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género. Los resultados muestran pautas pedagógicas para la renovación de la práctica docente.

Palabras clave: Formación del profesorado, perspectiva de género, relación género-poder, investigación sociocultural, metodología narrativa, investigación-acción.

ABSTRACT

This paper presents the results of an research directed to the design, application and evaluation of a program of initial formation of the teaching staff from the gender perspective. The proposal

1 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad Santiago de Cali. Colombia. E-mail: lucymarb@usc.edu.co; lucymar@usc.edu.co.

2 Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad de Málaga. España. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. E-mail: rjimenezc@uma.es

is based on theoretical contributions coming from the Sociocultural Approach and the Feminists Theories. The Ecological Paradigm of Bronfennbrenner inspires the didactic design of the program when contemplating the application of tie didactic methodologies to the cultural, institutional and personal contexts of development. The study is an action-research in the classroom where the use of narrative techniques allows to successfully obtain expressions and discourses of the mental representations that the teaching staff in formation maintains on the binomial gender-power. This concept is key for the dissemination of good educative practices based on the gender equity. Results reveal the pedagogical strategies for the renovation of the teacher's practice.

Key words: *Formation of the teaching staff, gender perspective, relation gender-power, sociocultural research, narrative methodology, action research.*

I. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad. Es la sociedad quien incide y estructura un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas. Cada modelo de formación que emerge fruto de las exigencias sociales y culturales recurre a bases científicas que orientan las concepciones curriculares, organizacionales y de investigación del proceso de formación. Convirtiéndose éste en el principal indicador de la calidad de la educación a todos los niveles.

La investigación sobre la formación del profesorado ha aportado una amplia diversidad de modelos teóricos que sustentan programas concretos de formación. En este sentido, la formación del profesorado se ha abordado desde perspectivas patriarcales donde los valores masculinos han constituido el único referente de aplicación de estrategias didácticas y formas de investigar en el aula. Es en la actualidad, cuando los programas formativos empiezan a considerar con mayor empeño la posibilidad de otorgar otra mirada a los problemas educativos. Programas de formación en género como el de Maher (1991) o Rodríguez (2002) constituyen una muestra, al incluir en el currículum cuestiones centradas en la mujer y en las diferencias de género. Además, deponer en entredicho la pedagogía y las relaciones sociales a partir de la óptica proporcionada por los estudios feministas.

Por su parte, el trabajo que presentamos entiende la formación del profesorado como “un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (Imbernón, 2000: 45). Por ello, la propuesta formativa que ofrecemos pretende que el profesorado reconozca la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca la incidencia de la cultura en las concepciones de género y poder que manejan. Además, pretende contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género-poder y articular la investigación sobre género en las prácticas educativas.

El programa es ambicioso en relación a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje y a los efectos que pretende conseguir: apropiación de contenidos conceptuales sobre la relación género-poder, incorporación al currículum formativo de estos contenidos y proyección de estrategias didácticas como propuestas de investigación para el cambio.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LAS TEORÍAS SOCIOCULTURAL Y ECOLÓGICA

La consideración de la teoría sociocultural y de la teoría ecológica en la construcción y experimentación del programa de formación responde por una parte, a la necesidad de revisar la relación entre la cultura, los contextos de interacción y el desarrollo de procesos cognitivos. Y por otra, a la organización de los niveles didácticos de formación que se desarrollan en el programa.

La formación del profesorado en género se concibe como un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. De acuerdo con Vygotski (2000), la cultura crea formas de conducta particular y cambia el funcionamiento de la mente y durante el desarrollo histórico, el ser humano como ser social transforma sus conductas, sus premisas y funciones naturales, creando nuevas formas de conducta culturales. Son precisamente, esas funciones naturales del género que movilizadas a través de la cultura se convierten en parte de nuestra identidad al apropiamos de ellas a través de la actividad social en las que dialogan las identidades de los otros y la propia.

El género al estar influenciado por variables espacio-temporales se convierte en un instrumento cultural cambiante que media la actividad humana y por lo tanto tiene incidencia en los diversos contextos sociales donde las personas construyen variadas interpretaciones que determinan las experiencias. Las formas de asumir los lenguajes, los estereotipos y los significados están en función a contextos culturales, institucionales e interpersonales donde las personas construyen y reconstruyen su comprensión e interpretación de género.

La noción de *cultura* entendida como un conjunto de actividades socioculturales mediadas por instrumentos culturales, ofrece al estudio la posibilidad de revisar las actividades del profesorado en escenarios culturales y establecer formas de mediación de esas actividades. Para establecer estas formas de mediación se considera que el profesorado emplea herramientas mediadoras como el lenguaje para relacionarse con el entorno y que a través del lenguaje adquiere y transmite patrones identitarios de género.

La *acción mediada* está representada por la aplicación del programa de formación dada la puesta en común de una serie de procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. En este sentido, "la acción mediada es siempre social ya que involucra herramientas culturales de un ámbito sociocultural y, en segundo lugar, la acción mediada suele ser intersíquica, o social, porque involucra a dos o más personas que actúan juntas en el contexto inmediato" (Wertsch, 1999: 276-277). La acción mediada a través del programa permite reconocer las conceptualizaciones, la capacidad para percibir la realidad de género-poder en contextos escolares y las formas particulares en que los sujetos lo asumen. En otras palabras, nos permite identificar la manera en que los sujetos, ante diferentes formas de mediación, proyectan formas de pensamiento y representaciones de la relación género-poder. En el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento (Wertsch, 1993:47). En este sentido, el programa recupera diversas formas de lenguajes sociales de género a fin de explicar las formas de pensamiento que subyacen.

Por su parte, desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002: 32) se conciben los contextos “como un conjunto de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas”. A su vez, señala que la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. El ambiente incluye sistemas funcionales:

- a) El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (el hogar, la guardería, etc.). Para la formación del profesorado en género este nivel se ha denominado *microestructural* en el sentido que intervienen los factores de la actividad, los roles de género y las relaciones interpersonales que se establecen a partir de ellos, es decir, las interrelaciones de género-poder que tienen lugar en la vida personal.
- b) El mesosistema comprende las relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, (las relaciones entre la familia, el trabajo y la vida social). Es decir, los vínculos entre entornos donde se construyen las identidades de género y donde la persona participa realmente que hemos denominado *mesoestructural*.
- c) Los exosistemas se refieren a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Esta categoría no se ha trabajado directamente en el programa de formación aunque siempre aparece en la medida en que los sujetos están inmersos en ella.
- d) Por último, el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente esta correspondencia. En este orden de ideas, el programa recupera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de género-poder que se manifiestan en la ideología patriarcal y en la organización de las instituciones sociales propias de nuestra cultura. A este sistema lo hemos denominado *macroestructural*.

A pesar de que dentro de una sociedad las concepciones de género-poder tienden a ser similares en el micro, el meso y el macrosistema. Sin embargo, en el proceso de desarrollo se puede producir una transición ecológica cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. En última instancia, el propósito del programa de formación es propiciar esta transición ecológica, al concebir el desarrollo humano como “el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad” (Bronfenbrenner, 2002: 47).

El programa de formación es un intento por comprender la modificación y la reestructuración metódica de la identidad de género en los sistemas macro, meso y micro.

3. BASES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GÉNERO

El programa define la enseñanza como un proceso que desarrolla y elabora conocimientos no sometidos a la distorsión sexista. En ello, se incluye la posibilidad de trabajar con metodologías didácticas no sesgadas por el género en cuanto a la obtención de conocimiento y a su uso, concibe al ser humano y a su conciencia como un todo y trabaja por la transformación personal para incidir en el cambio social.

El eje temático del programa incorpora al currículum la relación género-poder. Este contenido se fundamenta en la comprensión del género no sólo como un sistema de organización de las identidades, sino que como un sistema de poder. De ahí, surge la finalidad del programa: transformar la naturaleza misma del poder y su relación con lo masculino, a través de la visibilización y concienciación de las estructuras internas de género que configuran una sociedad desigual en género. Para alcanzar esa finalidad se articula en tres fases (Colás, 2004a: 287):

- a) *Fase de sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género* en las instituciones escolares por parte del profesorado. El objetivo didáctico es adquirir los conocimientos científicos que permitan al profesorado en formación comprender la relación género-poder; y en consecuencia, asumir de manera crítica las formas de aprendizaje que moviliza la institución educativa.
- b) *Fase de formación del profesorado para la transformación de prácticas sexistas*. Su objetivo es establecer la relación entre la problemática de género-poder y las estructuras educativas y, a su vez, redefinir la función del profesorado con respecto a ella.
- c) *Fase de expansión y diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género*. Su objetivo es utilizar los procesos de investigación-acción para potenciar el estudio de las relaciones género-poder en la experiencia cotidiana. Y así, fijar las bases para que el profesorado en formación se inquiete por mantener una dinámica permanente entre la investigación y el perfeccionamiento de la profesión.

Otra de las claves del programa es el valor de la interacción sujeto-contexto. La acción o intervención formativa parte del presupuesto de que "el funcionamiento mental y el marco sociocultural sean entendidos como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: la acción humana" (Wertsch, 1997:52). En el programa la acción no se lleva a cabo de manera aislada por el individuo o por el colectivo, aunque hay momentos individuales y grupales en todas las acciones propuestas, se busca que a través de los grupos de discusión se pongan de manifiesto las ideas que sobre el tema se manejan a nivel individual para generar, en relación con los otros/otras, una dinámica de interacción entre el marco sociocultural de la relación género-poder y las concepciones de cada estudiante.

La relación género-poder se aborda en tres niveles: nivel macroestructural estudiando género-poder en relación con los contextos de la cultura, nivel mesoestructural en rela-

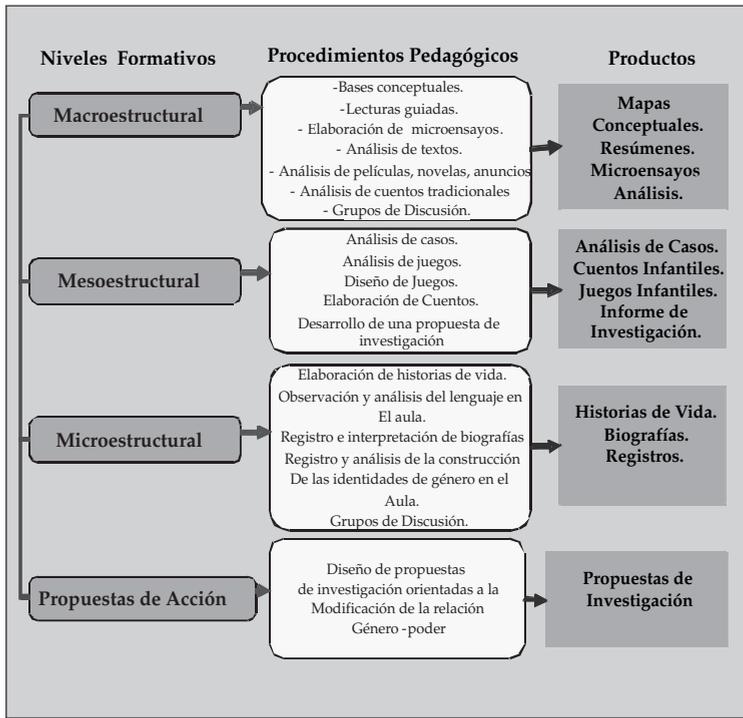


Figura 1
Diseño didáctico del programa de formación.

ción con la realidad próxima y nivel microestructural referido a la experiencia personal del profesorado en formación. La interacción entre estos contextos aporta las claves fundamentales para comprender las cosmovisiones del profesorado sobre la relación género-poder con el propósito de modificar las concepciones que tiene el profesorado en formación sobre dicho binomio y transformar las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el programa se organiza en tres fases que nos permiten visualizar tres momentos: 1) el momento en que el profesorado en formación adquiere una concepción de la relación género-poder, 2) el momento en que puede percibirla en los contextos reales y 3) el momento en que esta concepción mediará sus prácticas educativas.

El primer momento, nos permite comprender cómo se ha ido construyendo el concepto de género y la relación de éste con el poder, en interacción con los contextos formativos y prácticos que el sujeto privilegia a lo largo de su recorrido y que constituyen los marcos explicativos para interpretar sus concepciones.

El segundo momento, está relacionado con la posibilidad de reconocer en los contextos escolares las diversas manifestaciones de la relación género-poder, así como sus implicaciones en la forma como se asumen situaciones e interpretaciones de los contextos donde acontecen tales interacciones.

El tercer momento, hace referencia a las propias vivencias que han estructurado las concepciones que sobre el género y el poder tienen las maestras en formación y que son parte de la estructura y configuración de la conciencia de género.

De igual manera para el desarrollo del programa se ha definido una estructura curricular que recoge los niveles, los procedimientos pedagógicos seguidos y las producciones generadas. La exposición que se hace de los procedimientos didácticos está organizada de acuerdo con cada uno de los niveles del programa, la figura siguiente muestra este procedimiento.

El diseño curricular del programa se estructura a partir de una serie de procedimientos didácticos en cada nivel de formación. Los cuales permiten obtener unas producciones que a su vez son consideradas para la evaluación del impacto formativo. En el curso del programa se trabajan procesos evaluativos de diagnóstico, de proceso y finales, a fin de obtener información que permita introducir cambios en futuras aplicaciones. Los procesos evaluativos están relacionados con la utilización de diversos instrumentos en cada nivel de formación. Así, para el nivel macroestructural se utilizan mapas conceptuales pretest y postest, en el nivel mesoestructural se recurre al análisis de caso pretest y postest, en el nivel microestructural se escriben las historias de vida, que se realizan durante todo el proceso y para la evaluación final se trabaja con proyectos que se acometen al finalizar la aplicación del programa.

4. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta aportación se centra en dos objetivos claves de entre los considerados en el estudio más amplio: *identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos y evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder del profesorado en formación.*

El diseño general de la investigación se concreta en un estudio de caso y se realiza con un grupo de estudiantes que cursan la Unidad Temática Práctica Pedagógica Investigativa II, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (Colombia). En la estructura curricular de la Licenciatura el trabajo pedagógico que se realiza en este curso tiene como eje transversal el lenguaje. Para realizar la aplicación del programa se cuenta con el consentimiento de las estudiantes. El grupo se compone de diecinueve mujeres estudiantes con un promedio de edad de 23 años.

La idiosincrasia de esta investigación hace necesaria la conjugación de diseños de investigación procedentes de enfoques metodológicos distintos. Lo que conlleva a la elaboración de un diseño complejo en el que se articulan estudios procedentes del enfoque positivista, interpretativo y crítico. El enfoque positivista está presente en la comprobación del efecto o impacto del programa de formación. En este sentido se adopta el diseño de un grupo intrasujeto multitratamiento con tres variables independientes. El diseño interpretativo está presente en la conceptualización y acopio de datos de las variables dependientes capturados a través de narraciones, discursos e historias de vida. El enfoque crítico es el eje metodológico que articula la información formativa y por tanto los tratamientos. La integración en un único diseño de estos enfoques metodológicos se visualiza en la siguiente figura.

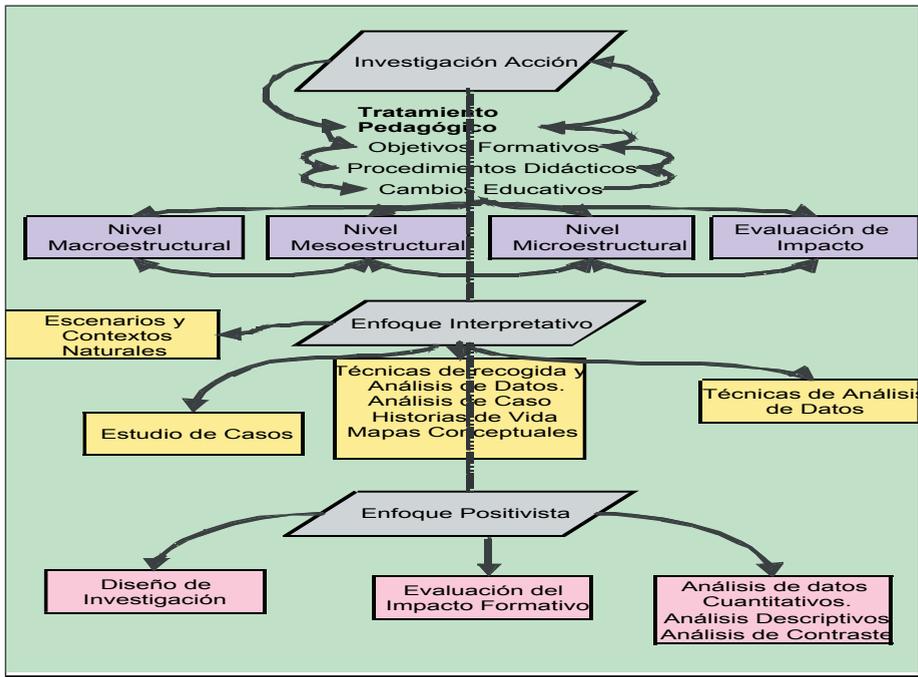


Figura 2
Diseño general de la investigación.

La recogida de datos va destinada a identificar, antes y después del desarrollo del programa, las características de las cosmovisiones culturales en la relación género-poder del profesorado en los tres niveles de formación (macro, meso y micro) y en la evaluación del impacto del programa.

Las técnicas empleadas, concretamente los mapas conceptuales (nivel macroestructural), el análisis de caso (nivel mesoestructural), las historias de vida (nivel microestructural) y los proyectos (evaluación de impacto) ofrecen material en el que se manifiestan concepciones y significados de una cultura en general, de los contextos en particular y su incidencia en la internalización que hace el profesorado sobre la relación género-poder a través de las interacciones culturales, contextuales y personales. En esta misma línea, las propuestas de investigación que realiza el profesorado en formación nos permite valorar el impacto del programa a través de las propuestas de intervención pedagógica articuladas en la relación género-poder.

5. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento metodológico seguido en el estudio está determinado por cinco pasos: diagnóstico, aplicación pedagógica, evaluación de proceso, propuestas de acción y evaluación final. Veamos el proceso a través del siguiente esquema.

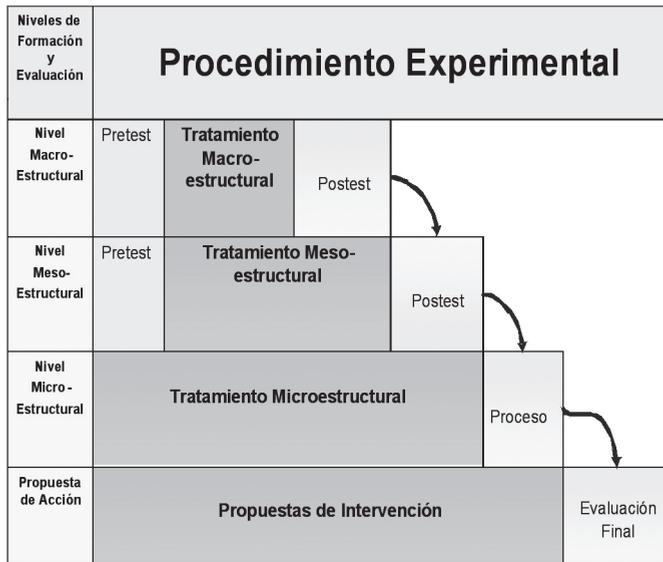


Figura 3
Procedimiento metodológico.

1. *Pretest Nivel Macroestructural y Mesoestructural:* Inicialmente, se recogen datos a través de la elaboración por parte del profesorado en formación de mapas conceptuales y el análisis e informe sobre la relación género-poder a partir de un caso de niños y niñas en situación de juego. Concretamente, el uso de los mapas conceptuales nos proporciona un esquema en el que se proyectan concepciones y patrones significativos de la cultura. El análisis de caso nos informa sobre la percepción de la relación género-poder en contextos escolares. La aplicación de las valoraciones pretest, en ambos niveles de formación, son realizadas sin haber recibido ningún nivel de intervención.
2. *Intervención Pedagógica Macroestructural:* Después de la aplicación de los pretest, se inicia la intervención pedagógica de la fase macroestructural, donde se realizan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar elementos de la cultura en la configuración de nuestras identidades culturales de género-poder.
3. *Aplicación de postest nivel macroestructural:* Al finalizar la intervención pedagógica de este nivel se recoge información a partir de la realización del postest de los mapas conceptuales. Los cuales nos permiten obtener información sobre los cambios en las estructuras conceptuales después de la intervención.
4. *Intervención Pedagógica Mesoestructural:* Inmediatamente, terminada la aplicación del postest del nivel macro, iniciamos la intervención del nivel meso, la cual tiene como propósito desarrollar una serie de acciones pedagógicas que le permitan al profesorado reconocer las formas en que los contextos inmediatos (escuela, familia, etc.) participan en la construcción de la identidad institucional de género-poder.

5. *Aplicación del postest en el nivel Mesoestructural*: La aplicación del postest en este nivel de formación está precedida de las intervenciones pedagógicas del nivel macro- y mesoestructural; y del postest del nivel macro. Lo que significa que el postest del nivel meso, integra el impacto que han tenido los niveles de formación anteriores en los cambios del profesorado.
6. *Intervención pedagógica nivel Microestructural*: En el nivel microestructural se desarrollan una serie de acciones pedagógicas encaminadas a identificar los elementos interpersonales que afectan nuestra identidad personal de género-poder. Este nivel integra los anteriores, se concreta en la elaboración de historias de vida e implica una interacción de todos niveles para la interpretación de la influencia de los diferentes contextos en la propia identidad de género.
7. *Evaluación de proceso*: Concluidas las intervenciones pedagógicas en todos los niveles de formación, las profesoras en formación realizan historias de vida haciendo énfasis en los contextos familiares-afectivos, escolares y laborales que forman parte de la construcción de su identidad de género-poder.
8. *Propuesta de Acción*: Finalmente, el profesorado elabora propuestas de intervención pedagógica que permitan descontextualizar elementos teórico-prácticos sobre género orientados hacia la transformación de las identidades patriarcales de género en el ámbito escolar.

En esta investigación se articulan técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de los datos a fin de comprender y explicar los fenómenos estudiados. Para el análisis de datos se aplican técnicas cualitativas y cuantitativas. El análisis cualitativo se centra en variables derivadas del enfoque sociocultural y que en anteriores investigaciones (Jiménez, 2005, 2003, Colás y Jiménez, 2004) se han mostrado relevantes para comprender los niveles de conciencia de género en el profesorado. Su propósito es llegar a las concepciones internas de género que poseen los sujetos.

El análisis cuantitativo centrado en estadísticos descriptivos nos permite detectar los cambios producidos por las intervenciones educativas en base a diferencias pretest-postest. Para ello, se procesaron los datos que resultaron de los análisis cualitativos (procesados con el Atlas-ti) a través del SPSS.

6. DIMENSIONES Y VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

De la totalidad de variables contempladas, dada su extensión, hemos seleccionado en el cuadro siguiente (Cuadro 1) las categorías que han sido objeto de análisis para este trabajo. Concretamente, en esta aportación ofrecemos los resultados relativos a la dimensión "Cosmovisión cultural de la relación género-poder" por constituirse en uno de los principales referentes que permiten conocer el cambio o efecto de la intervención educativa diseñada.

La dimensión "cosmovisión cultural de género-poder" expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término categorías. La cosmovisión de género, como un escenario donde confluyen las identidades femeninas y masculinas y sus roles, en estrecha conexión con

la estructura social y con la evolución social, política y económica. En otras palabras, la importancia de esta dimensión se fundamenta en la idea de que cada sociedad ha realizado una elaboración de la relación género-poder y cada persona ha incorporado a su propia voz las voces de la cultura donde se manifiesta dicha relación.

CUADRO 1
VARIABLES OBSERVADAS EN LOS DATOS

| DIMENSIONES | CATEGORÍAS/VARIABLES | MODALIDADES |
|--|--|-----------------|
| Cosmovisión cultural de la relación género-poder | Posicionamiento de género-poder | Legitimador |
| | | Resistencia |
| | | Proyecto |
| | Implicación de género-poder | Externa |
| | | Interna |
| | Percepción de género-poder | Apercepción |
| | | Introducción |
| | | Sensibilización |
| | | Asimilación |
| | Actitud mental en la relación género-poder | Consciente |
| | | Inconsciente |

Las diferentes variables que componen este área de interés intentan dar cabida a las creencias y representaciones de género-poder del profesorado en formación, es decir, a los patrones, roles sociales y significados dominantes, reconocidos y compartidos por el grupo, a nivel cultural, personal y contextual que vinculados a la relación género-poder se manifiestan en los diferentes contextos y son expresados por el profesorado en el marco de sus concepciones.

El análisis cualitativo realizado en trabajos previos sobre la identidad de género del profesorado (Jiménez, 2003, Colás y Jiménez, 2005) ha permitido utilizar parte de esas variables en la evaluación del impacto del programa formativo que nos ocupa. En este sentido, se contempla aquí la categoría relativa a los *posicionamientos ante la relación género-poder*. Manteniendo los tres modelos detectados³: 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 tanto, no lo observa como problema. El Posicionamiento de Resistencia plantea un cuestionamiento de la lógica de la cultura

3 Para una explicación más detallada del sistema de categorías aplicado al análisis remitimos a trabajos previos como Colás, P. y Jiménez, R. (2004) La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. Cultura y Educación, 16 (4) 369-448.

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 de género-poder.

La cosmovisión cultural de la relación género-poder supone diferentes *implicaciones en la problemática género poder*, que hemos identificado como Externa e Interna. La 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.

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

La última categoría contemplada *actitud mental en la relación género-poder* traduce la reflexión y metac conciencia de las actuaciones docentes con relación al género. En esta categoría se han detectado dos variantes: Consciente y Inconscientes. En la primera, las profesoras mencionan que se dan cuenta de posibles actuaciones educativas discriminatorias y las reconducen conscientemente. La variante de actitud inconsciente indica que las profesoras llevan a cabo actuaciones educativas sin tener conciencia de su posible discriminación de género.

7. RESULTADOS

En la tabla siguiente se exponen los resultados obtenidos para cada nivel de formación del programa en torno a la dimensión "Cosmovisión Cultural de Género-Poder". La tabla recoge, asimismo, los efectos de la aplicación del programa en esta dimensión.

Por lo que respecta a la **posición con respecto a la relación género-poder** de las profesoras en formación, los datos presentados en la tabla 1 muestran un punto de partida (pretest) caracterizado por el predominio de un *posicionamiento legitimador* en el nivel macroestructural (84,2%) y en el nivel mesoestructural (63,2%). Los efectos del programa en el nivel macro son claros en tanto desaparece la posición legitimadora y pasa a ser sustituida por la de proyecto. No se registran cambios sustanciales en cuanto a la posición de resistencia.

TABLA 1
 RESULTADOS PRETEST, POSTEST, DE PROCESO Y FINAL EN LA COSMOVISIÓN
 CULTURAL DE GÉNERO-PODER EN LOS NIVELES DEL PROGRAMA Y EN LAS
 PROPUESTAS DE ACCIÓN

| Cosmovisión Cultural de Género-Poder | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------|------|---------|------|-----------------------|------|---------|------|------------------------|------|----------------------|------|
| Fases del Programa | Nivel Macroestructural | | | | Nivel Mesoestructural | | | | Nivel Microestructural | | Propuestas de Acción | |
| | Pretest | | Postest | | Pretest | | Postest | | Proceso | | Final | |
| Categorías | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Dimensión: Posición ante la relación de género-poder. | | | | | | | | | | | | |
| Legitimadora | 16 | 84,2 | 0 | 0 | 12 | 63,2 | 0 | 0 | 1 | 5,3 | 0 | 0 |
| Resistencia | 3 | 15,8 | 3 | 15,8 | 7 | 36,8 | 3 | 15,8 | 5 | 26,3 | 0 | 0 |
| Proyecto | 0 | 0 | 16 | 84,2 | 0 | 0 | 16 | 84,2 | 13 | 68,4 | 19 | 100 |
| Dimensión: Implicación en la relación género-poder. | | | | | | | | | | | | |
| Externa | 19 | 100 | 17 | 89,5 | 19 | 100 | 8 | 42,1 | 0 | 0 | 12 | 63,2 |
| Interna | 0 | 0 | 2 | 10,5 | 0 | 0 | 11 | 57,9 | 19 | 100 | 7 | 36,8 |
| Dimensión: Percepción de la relación género-poder. | | | | | | | | | | | | |
| Apercepción | 17 | 89,5 | 0 | 0 | 12 | 63,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Introducción | 1 | 5,3 | 1 | 5,3 | 5 | 26,3 | 2 | 10,5 | 1 | 5,3 | 2 | 10,5 |
| Sensibilización | 1 | 5,3 | 6 | 31,6 | 1 | 5,3 | 2 | 10,5 | 9 | 47,4 | 1 | 5,3 |
| Asimilación | 0 | 0 | 12 | 63,2 | 1 | 5,3 | 15 | 78,9 | 9 | 47,4 | 16 | 84,2 |
| Dimensión: Actitud Mental sobre la relación género-poder. | | | | | | | | | | | | |
| Consciente | 1 | 5,3 | 17 | 89,5 | 4 | 21,1 | 17 | 89,5 | 12 | 63,2 | 17 | 89,5 |
| Inconsciente | 18 | 94,7 | 2 | 10,5 | 15 | 78,9 | 2 | 10,5 | 7 | 36,8 | 2 | 10,5 |
| Promedios Totales | 19 | 100 | 19 | 100 | 19 | 100 | 19 | 100 | 19 | 100 | 19 | 100 |

Si comparamos el postest macro con el meso en relación a las formas de posicionamiento, apreciamos que no se detectan cambios. Más bien, podemos decir que apenas hay mejoras. No obstante, estos resultados pueden tener distintas interpretaciones, aunque cuantitativamente no hay diferencias, las dos intervenciones formativas operan sobre contextos distintos, por tanto, debemos interpretar que tienen el mismo efecto en cuanto a amplitud del impacto. Esta interpretación puede estimarse plausible si observamos los resultados del nivel microestructural. Aquí, no se mantienen los niveles y sería razonable que se mantuvieran al menos los mismos, como en el caso anterior. Esa variación puede explicarse porque la temática género-poder se está trasladando a un plano diferente de los anteriores.

El último nivel, representado por la elaboración de propuestas de acción nos muestra un cambio positivo de forma total, el posicionamiento de proyecto reúne un 100% de aparición en el discurso. Por tanto, podemos entender que el programa produce modificaciones en las formas de pensar de las mujeres cuando se trata de elaborar propuestas de cambio en el contexto escolar.

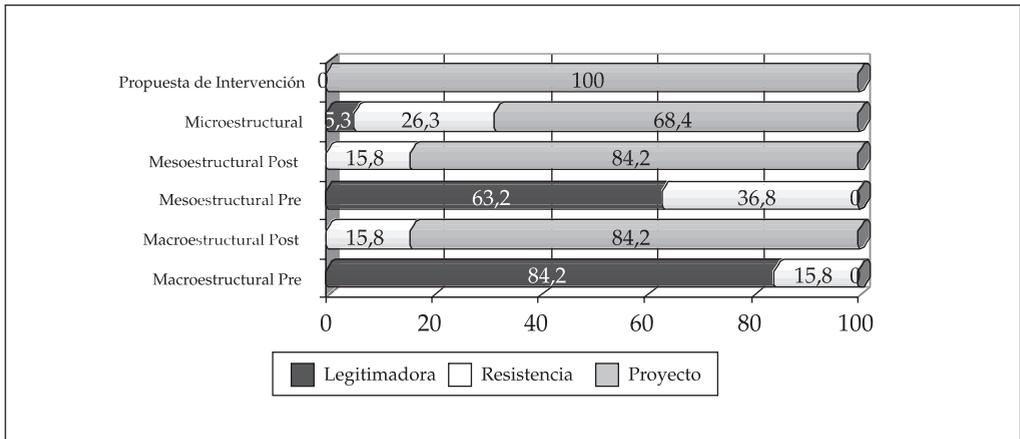


Gráfico 1

Cambios de posicionamiento frente a la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

Asimismo, en el nivel macroestructural al trabajar a partir del desarrollo de la adquisición de elementos teórico-conceptuales y propiciar que el profesorado estuviese en contacto con textos que abordan la problemática se logra que no se registren casos con *posicionamiento legitimador* en la fase de postest. Estos resultados muestran que a través del nivel macro se asegura una mejora más rápida en los procesos de pensamiento acerca de la relación género-poder en el contexto cultural.

En relación a la variable **implicación en la relación género-poder**, podemos afirmar que mientras que en los niveles formativos macro y meso la *implicación externa* (interpretación de la realidad de género-poder se efectúa con referencia exterior al sujeto) es la que reúne un mayor porcentaje de aparición (100%), en el nivel micro la *implicación es 100% interna* (es decir, referida a emociones, experiencias, opiniones personales, etc.). Estos datos nos proponen que los contextos de actividad de cada nivel de formación del programa activa procesos mentales diferentes en el profesorado para interactuar con la temática de género-poder.

La comprensión de la relación género-poder pasa por la utilización de referentes internos por parte de las estudiantes y, tal como nos muestran los resultados, el contexto interpersonal (micro) permite que las profesoras en formación incorporen en mayor medida relaciones y asociaciones de tipo causal entre los diferentes grupos de significados de género-poder.

Los datos iniciales relativos a la **percepción de la relación género-poder**, nos muestran un alto nivel de *apercepción* de la relación género-poder en las diferentes fases de aplicación del programa. A nivel macro el 89,5% no percibe la relación género poder y en el nivel meso el 63,2% se consideran aperceptivas. Es decir, que no realizan cuestionamientos sobre la realidad género-poder y no plantean ninguna problemática al interior de la misma. Estos datos se transforman en las aplicaciones finales del programa (pos-

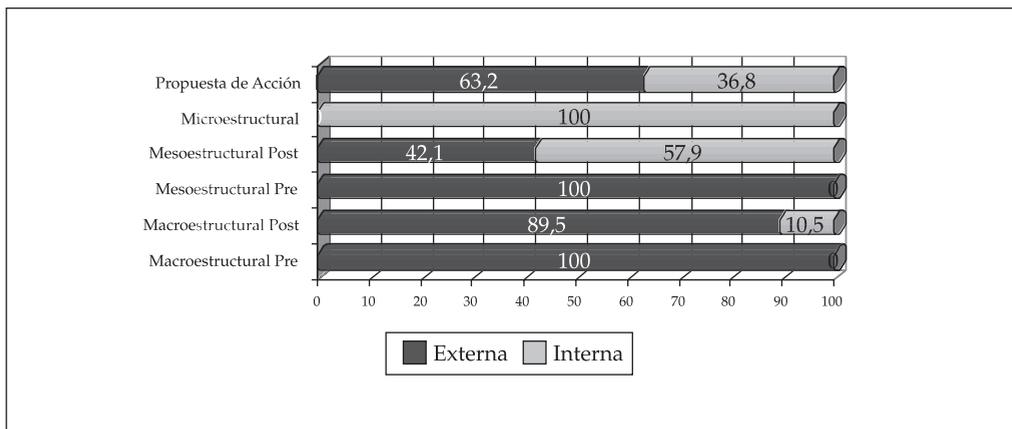


Gráfico 2

Cambios en la implicación en la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

test) en un nivel alto de asimilación (78,9% a nivel meso y 63,2% a nivel macro) donde las mujeres demuestran una alta percepción de la relación género-poder y apuntan a transformarla. Los datos que se registran en las propuestas de acción (84,2%) son un indicador de la potencia del programa para favorecer la integración en el contexto pedagógico de las teorías trabajadas sobre género-poder.

En relación con los datos del pretest podemos afirmar que el grupo es más proclive a percibir la realidad género-poder en los contextos reales de interacción que en las construcciones conceptuales. No obstante, si consideramos que en términos de mejora durante la fase macroestructural disminuye el porcentaje de apercepción de 89,5% a 5,3%, mientras que en la fase meso, se pasa de un 63,2% de apercepción a la erradicación de la misma. El nivel meso agrupa entre sensibilización y asimilación el 89,4% de los casos y el nivel macro el 94,8%. Esto permite afirmar que el contexto de actividad macroestructural (el trabajo conceptual-teórico) transforma con mayor eficacia la percepción de la relación género-poder. Todo ello, sin considerar que en el momento del postest en el nivel meso ya se han acumulado los efectos formativos de los dos niveles.

Las transformaciones también nos ubican en el tipo de procesos de pensamiento que exigen los contextos meso y micro. Estos al estar más ligados a los contextos personales y particulares se configuran como procesos mentales concretos, mientras que el nivel macro exige unos procesos de pensamiento descontextualizados o generalizables que resultan ser más elaborados. En consecuencia, el nivel formativo macro (desarrollo de la percepción teórico-ideológica de la relación género-poder) tiene una alta incidencia en las transformaciones de las cosmovisiones culturales de género del profesorado.

En el nivel micro, se localiza el porcentaje más bajo de asimilación (47,4%), dada la dificultad que implica la internalización, concienciación y transformación de la identidad personal de género-poder. Sin embargo, hay otro 47,4% que se sitúa en la categoría de

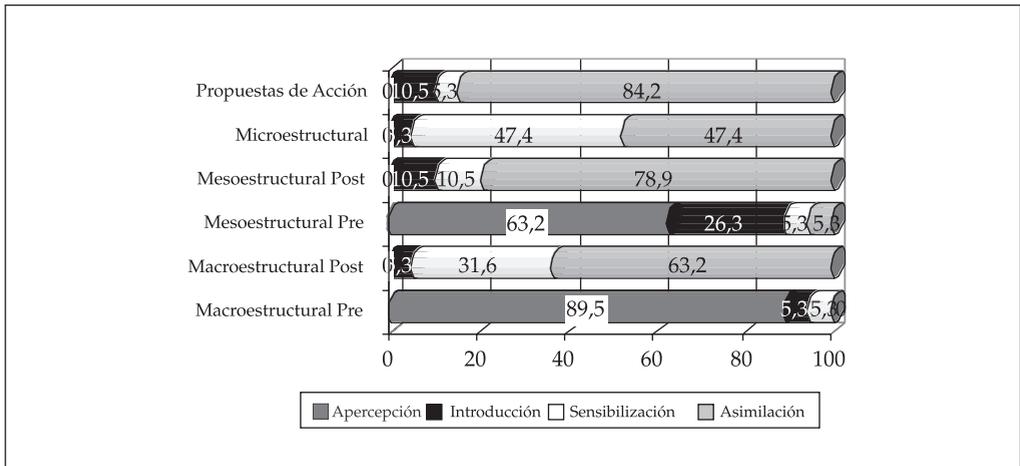


Gráfico 3

Cambios en la percepción de la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

sensibilización y se traduce en el cuestionamiento de la realidad de género-poder y en la utilización de argumentaciones coherentes para sustentar sus posicionamientos. En este sentido, podemos afirmar que el programa de formación transforma las percepciones de género-poder en todos los contextos de actividad abordados.

En relación a la **actitud mental sobre la relación género-poder**, los datos nos presentan una transformación similar de una actitud mental inconsciente a consciente para los diferentes niveles formativos del programa y las propuestas de acción. Estos resultados, se evidencian en la identificación de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder y en la realización de metaanálisis de la consciencia o inconsciencia en cuanto al control de sus creencias y actos.

En principio, tal y como podemos apreciar en el gráfico precedente, el nivel meso registra el porcentaje más alto de conciencia de la regulación de las acciones educativas (21,1%) y el nivel macro el más bajo (5,3%). Estos datos, nos permiten señalar que antes de la intervención formativa las profesoras en formación poseen niveles más elevados de conciencia de género en lo referente a la relación género-poder en los contextos escolares. La actitud mental hacia la relación género-poder es más consciente en el nivel meso debido a que los contextos particulares forman parte de las vivencias de los sujetos y exigen procesos de pensamiento concretos para su comprensión, mientras que los elementos teórico-ideológicos exigen procesos de pensamiento elaborados y no forman parte del contexto de actuación de las profesoras en formación.

Si valoramos la eficacia de los diferentes niveles de formación a la luz de los datos, a nivel macro se oscila de una actitud mental inconsciente inicial del 94,7%, a final del 10,5% y, a nivel meso, hallamos una actitud mental inconsciente inicial del 78,9% y final del 10,5%. Lo que nos muestra que, en términos de efectividad, a la hora de desarrollar

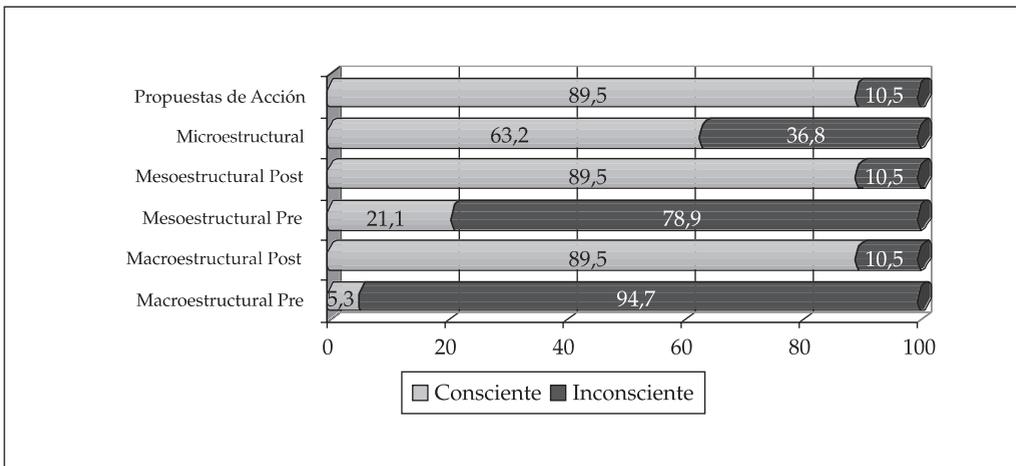


Gráfico 4
Cambios en la actitud mental hacia la relación género-poder en los diferentes niveles formativos y propuestas de intervención educativa.

una actitud mental consciente, es más eficaz el trabajo desarrollado en la fase macroestructural, dada la interacción que realizan las estudiantes con procesos de pensamiento elaborados. Además, cuando se aplica el postest a nivel meso ya han articulado elementos del nivel macro formativo.

Los datos iniciales sobre la actitud mental consciente en la relación género-poder del 21,1% en el nivel meso y de 5,3% en el nivel macro, alertan sobre la importancia de trabajar el tema desde la educación, puesto que los conceptos que se convierten en las herramientas con las que el profesorado en formación aborda la problemática no se desarrolla de manera natural. En este sentido, la transformación final de la actitud mental consciente en el nivel macro es un indicador de que fuera del marco escolar se desarrollan escasos conceptos sobre género-poder. De manera natural, como se muestra en el nivel mesoestructural sólo el 21,1% de las estudiantes logran comprender la problemática en contextos particulares unidos a procesos de pensamiento concreto. En consecuencia, la transformación de la relación género-poder de bases naturales unidas al patriarcado a bases culturales-conceptuales relacionadas con la teoría sociocultural y feminista pasa por un trabajo de mediación educativa intencionado que posibilita una actitud mental consciente frente a la problemática.

8. CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo planteado, identificar los cambios que produce el programa de formación en las cosmovisiones culturales sobre género-poder en los distintos niveles formativos, podemos afirmar que la experimentación del programa de formación pone de manifiesto multitud de cambios en esta dimensión. Concretamente, una de las

principales aportaciones deriva de los cambios en los tipos de implicación de las profesoras en la relación género-poder al sugerirnos una modificación relacionada con la secuencia didáctica del desarrollo del programa. Esta modificación deriva de una doble interpretación de los datos, desde el punto de vista afectivo y cognitivo de las profesoras en formación.

Desde el punto de vista afectivo, entendemos que si las profesoras en formación se sienten más implicadas a nivel interno en la fase microestructural podrían mostrar una mayor predisposición para adentrarse en la interpretación de la cultura de género y su impacto en las estructuras de poder social, familiar, económico, etc.

Desde el punto de vista cognitivo, la internalización de la relación género-poder y por tanto la visualización de prácticas discriminatorias de género resulta un proceso complejo que requiere una transformación de las estructuras de pensamiento que se han desarrollado desde el patriarcado. La internalización de la relación género-poder no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia de género-poder que proviene de los otros.

En consecuencia, el programa de formación del profesorado en género, al menos cuando es trabajado con mujeres, debe ser iniciado en la fase microestructural, continuar con la mesoestructural y finalizar con la macroestructural. Esto se explica a la luz de la existencia de estructuras de pensamiento desarrolladas previamente sobre la relación género-poder, las características que demuestran las estudiantes en sus procesos de pensamiento sobre género-poder, el tiempo que tarda la incorporación de los mismos en cada fase y el tipo de implicación que muestran en la problemática.

En síntesis, las implicaciones pedagógicas para el programa de formación en género sugieren un proceso en el que profesorado en formación estuviese más sensible a la percepción de la realidad de género-poder en contextos particulares (nivel mesoestructural), para pasar a la revisión de las teorías sobre género-poder (nivel macroestructural) que potenciaran la estructuración de conceptos más elaborados sobre esta realidad.

Con respecto al objetivo de evaluar el impacto del programa en la cosmovisión cultural sobre género-poder, en términos generales se puede afirmar que la cosmovisión cultural de la relación género-poder se ha modificado en todas sus dimensiones, en consecuencia, el programa de formación se muestra potente para transformar este área. No obstante, debemos destacar la relevancia para la aplicación del programa de las implicaciones de la mediación vigotskiana (Vygotski, 2000: 133). A partir de esta noción, el profesorado (mediador) debe poseer la capacidad para actuar en la zona de desarrollo próximo. En nuestro caso corresponde a la distancia entre el desarrollo de una identidad de género unida a la cultura patriarcal y la identidad desde la propuesta del feminismo. El nivel real de desarrollo de identidades de género se ha construido en interacción con la cultura, pero el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la modificación de la identidad de género, por ser un proceso que debemos construir de manera artificial, se requiere hacerlo bajo la guía de personal cualificado. Es por eso, que el proceso debe iniciarse con el cambio del profesorado para que desarrolle la capacidad de realizar la acción mediada con niños y niñas. En este sentido, la transformación de la información sobre la relación género-poder agenciada por el patriarcado sólo es posible a través de la mediación educativa intencionada y sólo así se procurará el cambio y renovación de la práctica docente en el marco de la escuela.

En definitiva, el estudio muestra el potencial de la investigación-acción en el proceso de aprendizaje de género al participar de manera colaborativa tanto el profesorado como el estudiantado, la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta se convierte en una estrategia de aprendizaje tanto inicial como profesional. En otras palabras, mientras se enseña a ser maestra se aprende a partir de la propia práctica del proceso de formación de docentes.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Colás, B. P. (2004a): *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.
- Colás, B. P. (2004b): *Identidad, género y ciudadanía*. En *la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- Colás, P. (2001): *Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes*. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 291-313.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2004): *La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria*. *Cultura y Educación*, 16 (4) 369-448.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997): *The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context*. En P.J. Caplan, et al.
- Imbernón, F. (2000): *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 38.
- Jiménez, R. (2003): *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005): *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Maher, A. y Rathbone, H. (1989): *La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas aplicaciones prácticas*. *Revista de Educación*, 290: 93-112.
- Rodríguez, C. (2002): *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Colección feminae, Universidad de Granada.
- Vygotski, L. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera edición en Biblioteca de Bolsillo, Barcelona.
- Wertsch, J. V. (1993): *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999): *La mente en acción*. Editorial Aique, Argentina.
- Wertsch, J. Del Rio P. Álvarez, A. (1997): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.

GÉNERO Y CIENCIA

UNIVERSALIDAD EN LOS SISTEMAS DE I+D+I: PROBLEMAS Y RETOS

Eulalia Pérez Sedeño¹

Paloma Alcalá Cortijo²

RESUMEN

En este artículo se analizan diversos documentos y declaraciones internacionales que han estudiado la interacción de género e investigación científica, con el fin de conseguir que los sistemas de investigación, desarrollo e innovación sean universales. Asimismo, se examina la situación actual en España, donde se detecta una fuerte resistencia a la incorporación de las mujeres en el Sistema de Ciencia y Tecnología. Para solucionar los retos a los que se enfrenta el siglo XXI y alcanzar la excelencia en el ámbito de la ciencia y tecnología es imprescindible el desarrollo de políticas que garanticen la igualdad entre los sexos, a fin de que nuestros recursos humanos sean los mejores.

Palabras clave: Sistema de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), género, actividad científica, situación en España y política científica.

ABSTRACT

In this paper diverse documents and international declarations are analyzed that have studied the interaction between gender and scientific research, with the purpose of to obtain the universality of research, development and innovation systems (R&D&I systems). Also, the present situation in Spain is examined, where it is detected a strong resistance to the incorporation of the women in the System of Science and Technology. In order to solve the challenges to which the 21st century faces and to reach the excellence in the scope of science and technology it is essential the development of policies that guarantee the equality between sexes, in order that our human resources are the best ones.

1 Dep. Ciencia, Tecnología y Sociedad, Instituto de Filosofía-CSIC. eps@ifs.csic.es

2 CEPA y Ciencia, Tecnología y Sociedad, Instituto de Filosofía-CSIC. palcala@interlink.es

Key words: *Research, development and innovation system (R&D&I system), gender, scientific activity, Spanish situation and scientific policy.*

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre los sistemas de I+D suelen ser parciales o incompletos, pues apenas discriminan entre las diferentes situaciones que se dan en los distintos sujetos que componen el sistema, que quedan diluidas en las cifras globales. Pero cuando se toma en cuenta la variable 'sexo' la radiografía que se obtiene del sistema es diferente y ofrece indicaciones de dónde fallan los sistemas, de modo que se pueden apuntar soluciones para favorecer la calidad y excelencia científica de toda la comunidad científica.

El interés por la interacción entre género y ciencia y por la relevancia del concepto de género para el análisis de la actividad científica surge de investigaciones acerca del escaso número de mujeres conocidas a lo largo de la historia de las ciencias y sobre las barreras institucionales y socio-psicológicas que han obstaculizado y siguen obstaculizando el acceso de las mujeres a la ciencia y la tecnología. Estas investigaciones han originado el interés por la recuperación de figuras femeninas olvidadas por la historia tradicional. Pero también por la situación real de las mujeres en los distintos sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

LA INTERACCIÓN GÉNERO Y CIENCIA

Aunque, la igualdad entre hombres y mujeres está incluida en la *Carta de las Naciones Unidas* (26 de junio de 1945) y en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10 de diciembre de 1948), así como en los más importantes convenios legales sobre derechos humanos, políticos y civiles, económicos, sociales y culturales establecidos por las Naciones Unidas, lo cierto es que el problema no se afrontó seriamente y a nivel internacional hasta la década de los setenta del pasado siglo XX. En la *Convención sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)* de 1979 de la ONU, se definieron los objetivos y medidas necesarios para conseguir la plena igualdad de género, tanto en la vida pública como en la privada. En la década de las Mujeres de las Naciones Unidas (1975-85), surgieron, además, recomendaciones específicas. Por ejemplo, en 1984 el Panel del Comité Asesor sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de las Naciones Unidas, avanzó un programa de acciones, titulado "*Science and Technology, and Women*". En ese contexto, Estados Unidos de América y Canadá comenzaron a recopilar estadísticas separadas por sexo, de una forma más sistemática (véase por ejemplo NSB, 2002).

A comienzos de los años noventa, la Comisión de las Naciones Unidas sobre la Ciencia y la Tecnología para el Desarrollo (UNCSTD) consideró que una de las tres cuestiones principales de las que debía ocuparse era la de género. En 1995, el Grupo de trabajo de la CSTD presentó al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas la *Declaración de Intenciones con 7 Acciones Transformadoras*, que era una agenda de acciones sobre género, ciencia y tecnología y que hizo suya la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres y el Desarrollo de Pekín, en 1995. Por otro lado, la UNESCO en su *Informe Mundial sobre*

la *Ciencia* de 1996 incluyó un capítulo, el tercero, titulado “El lugar de las mujeres en la ciencia y la tecnología”, coordinado por Sandra Harding y Elizabeth McGregor en el que, además de establecer un marco conceptual, se ofrecen datos estadísticos a nivel mundial y de algunos países en la educación formal y no formal, la enseñanza universitaria y los puestos profesionales. Ahí se señalaba ya la necesidad de tener datos: sin ellos no se podía establecer un diagnóstico adecuado y sin éste era imposible determinar prioridades.

La Unión Europea, en concreto la DGXII de la Comisión de las Comunidades Europeas organizó una reunión en Bruselas los días 15 y 16 de febrero de 1993 de la que salió el libro editado por Hugo A. Logue y Lily M. Talapessy, *Women in Science – International Workshop*. En él participaron personas procedentes de todos los estados miembros, la Comisión y el Parlamento Europeo. Sin estudios estadísticos serios y completos, no obstante, se llegó a algunas conclusiones, entre ellas, la ausencia de buenas posibilidades de acceso a la toma de decisiones o a la financiación de la investigación, la escasa flexibilidad de las estructuras profesionales y la falta de políticas de igualdad, a la vez que se hicieron algunas recomendaciones, entre las que cabe destacar la recopilación y comparaciones de datos estadísticos de programas comunitarios y de los estados miembros referentes a las mujeres en la ciencia y la tecnología. Se especificaba, además, que los datos debían incluir el desglose por sexo del estatuto académico universitario, tanto general como por disciplinas científicas y tecnológicas (o áreas), la especificación por sexos del personal de investigación de los centros científicos y tecnológicos, el desglose por sexos de la financiación de la investigación por parte de los organismos nacionales, en concreto porcentajes de mujeres solicitantes y porcentajes de concesiones a mujeres, así como desglose por sexos de la composición de los comités nacionales de financiación y de política científica y tecnológica. Aunque el informe se distribuyó por toda Europa, no hubo respuesta inicial de la Comisión a las recomendaciones, aunque unos pocos estados miembros se hicieron eco de algunas de ellas.

Alemania fue uno de los primeros estados miembros de la Unión Europea que prestó especial atención a la situación de las mujeres. En 1989 se elaboró el primer informe nacional sobre “la promoción de las mujeres en la ciencia”, en el que se recomendaba, entre otras cosas, el nombramiento de comisarias o comisarios de igualdad de oportunidades en todas las universidades e instituciones de investigación, así como el desarrollo de planes de igualdad de oportunidades y presentación de informes anuales. Ese informe se actualizó en 1996, mostrando algunas mejoras, pero también graves insuficiencias: por ejemplo, la insuficiente participación de las mujeres en las instituciones de investigación sobre todo en puestos directivos y de apoyo a la investigación, además de observarse una disminución considerable de las mujeres que estudiaban ciencia y tecnología tras la reunificación de Alemania. En 1997 se efectuó la segunda actualización de ese informe, en el que se adoptó un programa de seis puntos, uno de los cuales indicaba que la promoción de la mujer debía ser parte integrante de todas las políticas académicas e investigadoras; a éste le siguieron el primer y segundo informes nacionales sobre “las mujeres en los puestos de dirección” elaborados en 1998 y 1999 respectivamente.

El Reino Unido llevó a cabo un estudio sobre política científica coordinado por el Canciller del Ducado de Lancaster en 1993 (*Realising our Potential: A Strategy for Science, Engineering and Technology*) en el que se tomó buena nota de la cuestión de las mujeres: este informe tuvo la peculiaridad de que en él se recogían los resultados de una consulta

efectuada a muchas mujeres que aprovecharon la oportunidad para señalar las dificultades con que se enfrentaban. A continuación hubo otro informe elaborado en 1994 por el Committee on Women in Science, Engineering and Technology que se publicó con el título *The Rising Tide, A Report on Women in Science, Engineering and Technology*, en el que se ofrecen datos cuantitativos sobre las chicas y las mujeres que estudian ciencia y tecnología y de su supervivencia en la profesión escogida. Como respuesta a ese informe se fundó la Development Unit for Women in SET, encargada de llevar adelante las recomendaciones que se hacían en dicho informe y que fueron aceptadas por el Gobierno británico. Recientemente, la baronesa Susan Greenfield ha coordinado el informe *SET Fair* para la Secretaría de Estado de Comercio e Industria y el Gobierno británico ha publicado en 2003 una respuesta a dicho informe, titulada *A Strategy for Women in Science, Engineering and Technology* en el que se detallan diversas acciones a seguir, como mejorar la enseñanza de las ciencias en la escuela, controlar el nivel que alcanzan las chicas en ellas, hacer que los diversos organismos implicados trabajen conjuntamente para reclutar y promocionar a las mujeres en ciencia y tecnología, proporcionando fondos adicionales para todo ello.

También Dinamarca llevó a cabo un estudio semejante a través del Ministry of Research and Information Technology (1997): *Women and Excellence in Research*. Copenhagen: Statens Information. Por su parte el grupo de trabajo nombrado por la Academia de Finlandia (1998) se ocupó de estudiar las oportunidades profesionales de las mujeres y la forma en que se podrían eliminar los obstáculos a los que se enfrentan, a la vez que proponía a la academia un plan de desarrollo. Dichas recomendaciones se reparten en cuatro ámbitos: los métodos de evaluación, la asignación de fondos de investigación por parte de la Academia de Finlandia, la mejora del estatuto de las/las jóvenes investigadoras/es, así como de sus familias, y la educación de las actitudes de todos los grupos implicados.

A nivel general de toda la Unión Europea, la Dirección General de Investigación (antes DGXII) creó, en 1998, un grupo de trabajo sobre las mujeres y la ciencia, que elaboró un informe, *Política Científica de la Unión Europea*, que lleva por subtítulo *Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros* y que se conoce como *Informe ETAN* (2000). Tras estudiar la situación de la mujeres en la ciencia y la tecnología de diversos países europeos, concluía que la "infrarrepresentación de las mujeres amenaza los objetivos científicos de alcanzar la excelencia, además de ser un derroche y una injusticia". Aunque dicho informe tiene muchas virtudes, puso de manifiesto, una vez más, un gran contratiempo: la dificultad de obtener datos fiables en el campo de la ciencia y la tecnología, lo cual rebajó considerablemente los logros esperados. Por ese motivo, una de las recomendaciones del grupo ETAN fue que todos los estados miembros de la Unión Europea elaboraran estadísticas desglosadas por sexo, aunque la CE ya había efectuado la misma recomendación en 1993, y en esos 5 años no había habido mejoras sustanciales. Muestra del interés del tema es que el último informe europeo de indicadores de ciencia y tecnología (EC, 2003), incluye una sección dedicada al análisis de la participación de las mujeres en la ciencia dentro de los países de la Unión Europea. Por otro lado, la Unión Europea mantiene una página web (http://europa.eu.int/comm/research/science-society/women/wssi/index_en.html) en la que se ofrecen informes, datos estadísticos, etcétera. Pero ni esta información está actualizada, ni es homogénea, ni tampoco en todas las tablas de indicadores aparecen datos de todos los países, dado

que en muchos de ellos han hecho caso omiso de tal recomendación. Sin embargo, esos problemas están intentando solucionarse con la publicación de la serie *She Figures*³.

Con respecto a la participación de las mujeres en la investigación que se desarrolla en la industria y en el sector privado hay que señalar que apenas hay datos⁴. La Unión Europea, una vez más, promovió un estudio al respecto, que se publicó en 2003 bajo el título *Women in Industrial Research: A wake up call for European Industry* (WIR), fruto de los trabajos realizados por el grupo experto de alto nivel sobre las mujeres en la investigación industrial para el análisis estratégico de cuestiones específicas de política científica y tecnológica (STRATA). WIR consta de dos partes. En la primera se presentan los resultados del análisis estadístico de la situación de las mujeres en la investigación industrial y se pone de manifiesto que la situación en este sector es aún peor que la de otros, ya que las mujeres sólo constituyen el 15% de los investigadores. En España el porcentaje es del 19,3% pero hay que mirar esa cifra con cierta cautela, pues, a veces, en las estadísticas del INE se reúnen bajo una misma categoría a investigadoras técnicas y auxiliares. En la segunda parte, se presenta un estudio cualitativo que identifica y describe buenas prácticas para promover la participación de las mujeres y mejorar sus carreras en el sector privado. Se considera que una “buena práctica” es aquella estrategia que utilizan las compañías para reclutar, retener o promover a las mujeres en la investigación.

En WIR se subraya que las mujeres están infrarrepresentadas en la investigación industrial dentro de la Unión Europea, aunque la misma situación se da en otros países de la OCDE como Estados Unidos, Japón, Australia, Canadá o Nueva Zelanda, a la vez que es más probable que las científicas e ingenieras logren empleos como técnicas o simples trabajadoras, en vez de aquellos empleos para los que están preparadas. El estudio señala que hay múltiples factores que inciden en el hecho de que haya pocas mujeres en la investigación industrial. En primer lugar, hay barreras en la entrada, a la hora de reclutarlas (por ejemplo, prácticas de empleo sesgadas), falta de autoconfianza por parte de las mujeres, carencia de información sobre las carreras en ciencia y tecnología, falta de oportunidades para desarrollar la carrera, de modelos de referencia, así como la existencia de brecha salarial y de estereotipos de género. En la investigación científica hay muchísimos prejuicios contra las mujeres, pues se considera que la ciencia es una actividad esencialmente masculina (históricamente), a la vez que las características de la ciencia se definen como características masculinas (activo, racional, objetivo y lógico, frente a lo pasivo, emocional, subjetivo e intuitivo).

En segundo lugar, las mujeres consideran que el clima que se da en la industria no es hospitalario, seguramente debido a que la mayoría de los campos de ciencia y tecnología están dominados por los varones, por lo que ellas consideran que están sometidas a criterios y valores que los hombres han establecido para ellos, no para ellas. Las consecuencias incluyen discriminación, acoso sexual, aislamiento y exclusión de las redes informales, además de otros problemas derivados de los diferentes modos de comunicación que tienen los hombres y las mujeres debido a su diferente socialización, así como la falta de oportunidades para desarrollar una carrera profesional.

3 La edición de 2003 puede consultarse en http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/she_figures_2003.pdf y la de 2006 en http://kif.nbi.dk/She_Figures_2006.pdf

4 Aunque en el *Informe ETAN* aparecían datos de algunos laboratorios de investigación privados.

En tercer lugar, como las científicas están sub-representadas entre los directivos, hay menos modelos de referencia y mentores mujeres. Y esto es muy importante, porque diversas investigaciones han mostrado que las mujeres con carreras de éxito en ciencia y tecnología tuvieron mentores que las apoyaron y las animaron, en especial en los inicios de su carrera⁵.

Por último, están las dificultades de compaginar la vida familiar y la laboral. A pesar de que muchas científicas e ingenieras consideran como primordial integrar su vida familiar y su trabajo, lo cierto es que a menudo encuentran enormes trabas para combinarlas porque se les exige mucha inversión personal y temporal. En el caso de la ciencia, el problema de la conciliación es especialmente complicado, pues muchas de estas mujeres tienen como compañeros varones con carreras semejantes a las suyas, por lo que ambas partes de la pareja se ven afectadas por las exigencias de su trabajo (y la sociedad todavía demanda a las mujeres más atención a la vida familiar que a los hombres). Además, las ingenieras y científicas se sienten preocupadas por el desarrollo de sus carreras (la promoción, el reconocimiento y el aumento salarial), la enseñanza, el nivel de responsabilidad y confianza, por tener un entorno laboral hospitalario común, disposiciones laborales flexibles, seguridad laboral y mentores adecuados.

WIR señala que se espera que la inversión en la investigación industrial se doble en el año 2010, por lo que los investigadores de este sector tendrán que aumentar de manera considerable. Pero eso no significa necesariamente que aumente la proporción de mujeres en este campo. De hecho, las empresas no son conscientes de los beneficios que pueden obtener de la diversidad: la incorporación mujeres, con cualidades distintas a las de los hombres al aumentar a esa diversidad, producirá cambios en los modos de comunicación e introducirá novedades en los procesos de innovación, mejorando la competitividad del sector. Así pues, es necesario desarrollar esas buenas prácticas.

Naturalmente, hay que tener en cuenta en qué medida la investigación industrial es distinta de la académica y cómo hay que entender las nociones de buena práctica, transversalidad y neutralidad. Tras analizar estas cuestiones, el Informe WIR examina 29 casos que se han llevado a cabo en 11 estados miembros: Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Holanda, Portugal, España y Reino Unido. En todos ellos se han estudiado diferentes tipos de buenas prácticas: programas integrados globales que favorecen a las mujeres, prácticas de administración del tiempo, gestión del embarazo y la maternidad, construcción de redes, enseñanza o entrenamiento continuado, acciones en las escuelas para aumentar las vocaciones entre las chicas y reflexiones sobre el modo femenino de administración. La conclusión de estos estudios se plasmó en una "empresa ideal" que llevaría a cabo algunas de las mejores prácticas encontradas en estos estudios y que apuntan muchos modos de evitar la discriminación y de promocionar a las mujeres en la investigación industrial.

Recientemente la Unión Europea ha publicado *Women in Science and Technology. The Business Perspective* como resultado de "The Wake-Up Call for European Industry" en 2003. En este estudio se afirma que si Europa quiere convertirse en una verdadera sociedad basada en el conocimiento, necesita más investigadores. Sabemos que las mujeres están

⁵ Commission on the Advancement of Women and Minorities in Science, Engineering and Technology Development, 2000, p. 49.

infrarrepresentadas en la investigación, pero eso es aún más grave en el caso del sector comercial. ¿Qué se necesita o qué hay que cambiar para hacer que haya más mujeres en la industria y que se queden en ella? El grupo experto que ha elaborado este informe examinó la situación de una serie de compañías europeas del más alto nivel, buscando experiencias de igualdad, diversidad y transversalidad de género. En los últimos años ha habido una serie de estudios que señalan la relación existente entre la distribución por géneros en la administración de la compañía y sus beneficios. Por ello hubo una colaboración entre los sectores público y privado para poder tener una visión real de qué factores imprevistos pueden influir o no en nuestras decisiones políticas. Al participar en este ejercicio, las empresas reconocieron que la diversidad es una cuestión que ya no se puede ignorar y que hay que abordar a fondo la cuestión del género dentro de la investigación.

A comienzos del año 2005 se reunió un grupo formado por cinco expertos en ingeniería económica y ciencias sociales y 20 representantes de compañías de alto nivel para analizar la diversidad del género en la ciencia y la tecnología. Lo importante y desafiante de esta mezcla es que los empresarios y las personas que están en los niveles más altos no siempre tienen conocimientos en ciencias sociales, mientras que muchos expertos en ciencias sociales no siempre tienen experiencia empresarial. Esta experiencia podría ser rica o convertirse en un diálogo de sordos, pero, de hecho, contribuyó a formar un juicio sobre muchas cuestiones y a indicar muchas facetas, incluyendo aspectos no estrictamente empresariales, como una serie de aspectos socioeconómicos.

En este informe queda claro que la discriminación perjudica la cultura empresarial, pues las empresas necesitan talentos, vengan de donde vengan. Como históricamente las empresas han dejado poco espacio para las ingenieras, las jóvenes evitan, en la actualidad, proseguir carreras en ciencias o ingenierías. Pero continuamente aumenta el número de empresas conscientes de la necesidad de ampliar y acelerar la lenta proporción en que las mujeres se incorporan al mundo industrial; dichas empresas intentan responder a preguntas formuladas hace tiempo: por qué hay tan pocas, por qué no llegan a los máximos niveles en la misma proporción que los hombres, por qué es tan difícil compaginar vida familiar y laboral, y cómo las empresas pueden ayudar a resolver esas cuestiones.

Así pues, mantiene el estudio, hay que solucionar la cuestión de la “fuga de cañerías” que hace que dos de cada tres estudiantes mujeres que tienen buenas notas en matemáticas y físicas en la escuela secundaria y en la Universidad abandonen. Hay que proporcionar soluciones para que las parejas, madres o padres puedan equilibrar su vida profesional y familiar. Todo ello, supone un cambio cultural que hay que manejar con el mismo enfoque holista que el que se siguió cuando se enfrentó el problema de la excelencia y la calidad en la investigación. También hay que desarrollar en los empresarios una capacidad para optimizar la eficiencia de un grupo en el que hay diversidad.

LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN EL SISTEMA DE LA CIENCIA EN ESPAÑA

Con respecto a nuestro país, hay que señalar que, aparte de las estadísticas recogidas por el INE, escasas pues no contemplan todas las posibilidades o no se presentan desagregadas, están también unos cuantos datos recogidos por el Instituto de la Mujer, como es el caso de su publicación *La mujer en cifras*. Apenas existen unos cuantos estudios estadísticos más, aunque ninguno completo sobre la investigación en la industria

privada. Los datos que aparecen en *Indicadores del Sistema Español de Ciencia y Tecnología, 2005*, publicado a finales del 2006 por el Ministerio de Educación y Ciencia, señalan que el total de investigadoras⁶ empleadas en actividades de I+D+i en las empresas privadas era del 26,8 y en Instituciones Privadas sin Fines de Lucro (IPSFL) del 54,0%.

Algo ligeramente distinto sucede cuando pasamos al sector público, pues disponemos de gran variedad de información. En el citado capítulo del *Informe mundial sobre la ciencia* ya aparecían algunos datos de España, pero de 1990. También hay que señalar algunos estudios realizados a principios y mediados de los años noventa como los de M^a Antonia García de León (1990), Eulalia Pérez Sedeño (1995, 1995a), M^a Luisa García de Cortázar y M^a Antonia García de León eds. (1995), Paloma Alcalá (1996) y Teresa Ortiz y Gloria Becerra (1996), entre otros. Recientemente, y a instancias de algunas universidades o gracias a algunos proyectos de investigación solicitados por investigadoras universitarias, se están realizando o se han realizado algunos de universidades concretas (Universidad de Sevilla, Universidad del País Vasco, Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Madrid, uno conjunto de todas las universidades catalanas, etcétera), o de ciertas facultades (Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, Ingeniería de la Universidad de Jaén, Física de la Universidad de Valencia, etcétera.). Los más recientes estudios generales sobre las mujeres en la universidad española o en el sistema español de ciencia y tecnología son el del Colectivo IOE (1996), la parte española del proyecto GENTEC, dirigido por Eulalia Pérez Sedeño, financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos y la UNESCO (2001, sin publicar) y el financiado por el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en el año 2003 (*La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y en su contexto internacional*). No obstante, éstos, al igual que otros anteriores, no son satisfactorios, pues los organismos encargados de recoger los datos (INE, las universidades, o el CSIC) o no proporcionan todos los datos solicitados, o no tienen criterios homogéneos para la elaboración de indicadores (en el caso en que los elaboren), siendo éste uno de los principales problemas. Mención aparte merece el CSIC, que en 2001, 2003 y 2005 ha elaborado un estudio muy completo de la situación de su personal a instancias de la comisión Mujeres y Ciencia de este mismo organismo. Estos estudios están disponibles en la página web (www.csic.es) y es propósito de dicho organismo actualizarlos anualmente.

Ahora bien con los datos disponibles (aún con los defectos señalados), resulta interesante ver la evolución experimentada, por ejemplo, en la universidad española. Para ello hemos comparado la situación de las mujeres en el momento de la promulgación de la denominada *Ley de la Ciencia*⁷ y los últimos disponibles.

En ese momento, las mujeres constituían ya casi el 50% del estudiantado universitario. Ese porcentaje aumentaba hasta llegar al 54,6% en el caso de las licenciadas. En el curso 2005-2006, las mujeres matriculadas en la Universidad española alcanzaban el 54,4% frente al 45,6% de varones, licenciándose un 60,6% de mujeres, frente al 39,4% de varones del total de licenciados universitarios. De hecho, las mujeres son mayoría prácticamente en todas las carreras universitarias excepto en las ingenierías (en matemáticas y físicas, aún no han llegado al 50%, pero lo rozan).

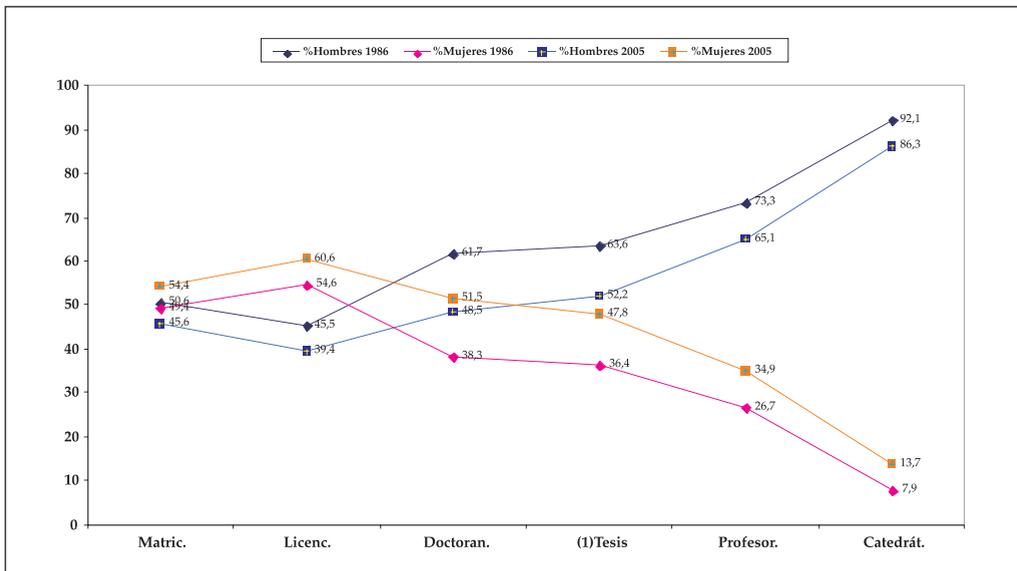
6 Esta categoría de 'investigadora' es algo problemática.

7 Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.

Y en los años ochenta, era evidente la pérdida enorme de mujeres en la carrera académica, que comenzaba inmediatamente tras la licenciatura. En el doctorado y en la lectura de tesis, de cada diez personas apenas cuatro eran mujeres; en el profesorado, éstas quedaban reducidas a la cuarta parte: de cada diez profesores 2,5 eran mujeres y, como colofón, en el estamento de mas prestigio y poder, que es el de cátedras de universidad, la proporción era de sólo una mujer por cada nueve hombres (en realidad, 0,7 mujeres).

Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, en casi veinte años, la situación ha variado muy poco. Obsérvese cómo, a pesar de que las doctorandas han aumentado un 13,2 % y las doctoradas un 11,4 %, las profesoras sólo han crecido un 8,2 % y las catedráticas de universidad un 5,8 %.

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES Y HOMBRES A LO LARGO DE LA CARRERA ACADÉMICA (1986-2005)



(1) Se han repetido las tesis aprobadas en 2002/2003 al no haber sido facilitada esta información por la universidad para el curso 2004/2005.

Tomado de Pérez Sedeño, E. y Alcalá Cortijo, P. (2006).

Se ha hablado durante mucho tiempo que la plena incorporación de las mujeres al sistema —formal— de ciencia y tecnología, era cuestión de tiempo. De hecho, la argumentación habitual es la siguiente: es normal que antes las mujeres no estuvieran en la ciencia y la tecnología, porque no accedían a la educación. En el momento en que estas

8 Esta 'tijera' es smilar en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el mayor Organismo Público de Investigación. Véase Pérez Sedeño y Alcalá Cortijo (2006) y el Informe del CSIC *Informe Mujeres Investigadoras 2005*.

accedieran, se decía, sería cuestión de tiempo que llegaran a alcanzar las mismas proporciones que los hombres en todos los ámbitos. Sin embargo, la gráfica anterior muestra perfectamente cómo se mantiene la discriminación jerárquica, ese sutil mecanismo que hace que las mujeres permanezcan en los peldaños más bajos del escalafón.

Pero aún hay más. Las mujeres están excluidas de los puestos directivos: en los rectorados, como directoras de los Organismos Públicos de Investigación (OPIs), etc. Por ejemplo de los seis OPIs que dependen del Ministerio de Educación y Ciencia, ninguno está dirigido por una mujer. El número de rectoras (4 entre 72), es testimonial, igual que lo son las mujeres en las Reales Academias: en la Real Academia de la Historia, sólo hay 3 mujeres entre los 36 miembros; en la de Ciencias Exactas, Física y Química y Naturales, tan sólo 2 entre 55, al igual que en la de Ingeniería aunque ésta cuenta con menos miembros (44 en total); y en la de Real Academia de Medicina que tiene 46 miembros, tan sólo hay dos mujeres. En total, de los 654 miembros que componen las 10 Reales Academias, las mujeres sólo constituyen el 5,53%⁹.

Así pues, tras décadas de *igualdad* en las escuelas, institutos y facultades, sigue habiendo resistencia a dicha igualdad en otros niveles. Se mantiene la discriminación territorial u horizontal que, aunque va desdibujándose, no desaparece del todo; es ese mecanismo encubierto de discriminación que hace que las mujeres ‘prefieran’ áreas marcadas por el género (es decir, ‘típicamente femeninas’ o más adecuadas para ellas) y por el que todavía hay áreas, como las ingenierías, que se resisten a la entrada de mujeres¹⁰. Pero, como ya se ha dicho, también se produce la discriminación jerárquica o vertical, aún más evidente cuando se trata de áreas ‘feminizadas’, como el caso de la medicina, en la que no existe ni una sola catedrática en el área de Obstetricia y ginecología ni en la de Pediatría¹¹.

MEDIDAS A ADOPTAR

No basta que las mujeres hayan conquistado, por derecho, el acceso a la educación y en especial a la enseñanza universitaria. Es necesario garantizar su representación en todos los niveles de la academia, en especial en los puestos de toma de decisiones y evaluación del conocimiento. Para ello es necesario incorporar la transversalidad de género (*gender mainstreaming*) en todas las políticas públicas —tal y como recomienda la Unión Europea— de modo que se evite que el efecto de las medidas tomadas en un sector específico sea meramente retórico: una medida social que flexibilice los límites de edad, el tipo de dedicación, etc., cuando alguien tiene a su cuidado menores o personas dependientes, favorece especialmente la integración y permanencia de las mujeres, aunque no estén dirigidas sólo a ellas. Es una mera cuestión de justicia distributiva y de eficacia de los recursos humanos, porque ningún país puede permitirse tal despilfarro.

Por todo ello, son necesarias unas actuaciones urgentes. Por ejemplo, hay que sacar a la luz las mujeres excepcionales que ha habido en la historia, tradiciones olvidadas

9 Datos del Instituto de la Mujer del MTAS.

10 Apenas llegan al 30%. Véase el Informe de FECYT, *Mujer y Ciencia*.

11 Por qué en áreas ‘típicamente femeninas’ como la medicina se dan esas ausencias descaradas en ciertas cátedras sería merecedor de otro análisis.

(medicina o agricultura sostenible), o prácticas realizadas fundamentalmente por mujeres en determinadas épocas (observación y catalogación en astronomía e historia natural, o computación). Pero además, es necesario desarrollar una formación no sexista en todos los niveles educativos, incluidas acciones formativas para el profesorado, y la sensibilización de toda la sociedad. Además, todos los organismos y centros oficiales con competencias en Educación, Ciencia y Tecnología deberían presentar, en sus memorias anuales, todos los datos de personal de todos los niveles, desglosados por sexo, unificando los criterios de elaboración de indicadores y divulgándolos periódicamente. También es necesario garantizar la equidad en los procesos de selección y adjudicación de recursos, haciendo públicos los comités asesores y comisiones diversas, que deberían explicitar los criterios a aplicar y justificar posteriormente sus decisiones, garantizando la paridad en los comités de evaluación o, en caso de que no sea posible, la presencia del 40 % del sexo menos representado. Hay que estimular con medidas concretas (becas, proyectos de investigación) la participación de mujeres jóvenes en la ciencia (para ello sería necesario concienciar a las mujeres que ocupan puestos relevantes para que presten su apoyo a la promoción de las jóvenes investigadoras y les sirvan de modelos de referencia). Y también es urgente crear mecanismos de conciliación entre la vida profesional y la privada —horarios flexibles, servicios sociales públicos para el cuidado de las personas dependientes, medidas fiscales, etc.— que permitan el desarrollo de una vida personal rica y plena para mujeres y hombres por igual.

Sólo así podremos lograr un sistema de I+D+i universal, que incorpore a los mejores sin distinción de sexo, y que contribuya a solucionar los problemas que tenemos que enfrentar en este siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá Cortijo, Paloma (1996): "Españolas en el CSIC. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1940-1993" en Ortiz *et al.*
- Chancellor of the Duke of Lancaster (1993): *Realising our Potential: A Strategy for Science, Engineering and Technology*, CMND, 2250, Londres, HMSO.
- Comisión Europea (2000): "Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros", (*Informe ETAN*) <http://wwwcordis.lu/rtd2002/science-society/women.htm>
- (2003) *Women in Industrial Research*. <http://wwwcordis.lu/rtd2002/science-society/women.htm>
- (2003) *Third European Report on Science & Technology Indicators 2003*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Committee on Women, Science, Engineering and Technology (1994): *The Rising Tide, A Report on Women in Science, Engineering and Technology*, Londres, HMSO.
- CSIC (2001, 2003, 2005) *Mujeres investigadoras del CSIC*. <http://www.csic.es>.
- FECYT (2005): *Mujer y Ciencia*, http://www.fecyt.es/documentos/MUJERYCIENCIA_web.pdf
- García de Cortázar, M^a Luisa, García de León, M^a Antonia (eds.) (1995): *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid, Editorial Complutense.

- García de León, M^a Antonia (1990): *Las profesoras universitarias: El caso de una élite discriminada*.
- Gobierno británico (2003): Informe *SET Fair* para la Secretaría de Estado de Comercio e Industria: "A Strategy for Women in Science, Engineering and Technology", 28 de abril.
- Greenfield, Susan (2002): *SET Fair*, Londres, HMSO. Disponible en: www2.set4women.gov.uk/set4women/research/the_greenfield_rev.htm
- National Science Board (2002): *Science and Engineering Indicators 2002*. Arlington: National Science Foundation, (NSB-02-1).
- Ortiz Gómez, Teresa y Becerra Conde, Gloria. (eds.) (1996): *Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*. Granada: Universidad de Granada/Instituto de Estudios de la Mujer.
- Pérez Sedeño, Eulalia (1995): "La síndrome del snark i altres histories: ficció o realitat?" en *Quaderns*. Observatori de la comunicació científica, Barcelona.
- (1995a) "De la biología imaginaria a la sociología real. Obstáculos para el acceso de las mujeres a la ciencia" en M^a Luisa García de Cortázar y M^a Antonia García de León (eds.).
- (2003): *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y en su contexto internacional*" (directora). Programa de análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario (REF: S2/EA2003-0031). www.univ.mecd.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2148
- Pérez Sedeño, Eulalia y Alcalá Cortijo, Paloma (2006): "La Ley de la Ciencia veinte años después: ¿Dónde estaban las mujeres?", en *Revista Madri+D*, 15 de Diciembre de 2006, <http://www.madrimasd.org/revista/revistaespecial1/articulos/perezalcala.asp>

DOCENTES E INVESTIGADORAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: VISIBILIZANDO TECHOS DE CRISTAL

Dra. Ana Guil Bozal¹

RESUMEN

Partimos de la definición de techos de cristal como las barreras “invisibles”, sutiles, que dificultan la promoción de las mujeres y la ocupación de puestos de poder, en cualquier ámbito laboral remunerado. Esbozamos un recorrido histórico, mostrando la presencia milenaria de las mujeres en todas las áreas del saber desde sus propios orígenes, aunque no sin grandes impedimentos y prohibiciones. Tradición discriminatoria que se continúa con la creación de la Universidad, que aún hoy sigue arrastrando estas ancestrales secuelas. Mostraremos a continuación lo que realmente es el cuerpo principal de nuestro trabajo, los datos actuales —tanto cuantitativos como cualitativos— que describen gráficamente la mayoritaria presencia femenina en nuestras universidades, pero su escasa presencia en los espacios de poder. Concluiremos mostrando algunas estrategias de intervención para romper los techos de cristal que impiden, o ralentizan, la promoción profesional de las mujeres.

Palabras clave: Techos de cristal, Barreras de Género en la Universidad.

ABSTRACT

We will begin by defining the “glass ceiling”, the subtle “invisible” barriers that make it difficult for the promotion of women to positions of power. I outlined some historical notes showing the presence of woman in the origins of Science, and the presence of impediments and prohibitions that she suffered for thousands of years. Discrimination continued with the creation of the University, the footprints of which can still be seen.

1 Dpto. de Psicología Social. Universidad de Sevilla. C./ Camilo José Cela s/n. 41018-Sevilla. anaguil@us.es

Next we will take a look at the main body of our work: the present data, both quantitative and qualitative graphically show that the majority of students in universities are women, but have very little presence in the positions of power. We will conclude by showing some strategies of intervention in order to break the glass ceiling that impedes, or prevents, the professional promotion of women.

Key words: *Glass ceiling, Gender Barriers in the University.*

I. INTRODUCCIÓN: LOS TECHOS DE CRISTAL

En la actualidad, como puede fácilmente constatarse en cualquier anuario estadístico, las mujeres hemos alcanzado ya los mismos —y en muchos casos superiores— niveles de formación que los varones y comenzamos a tener cada vez más presencia en el mundo laboral remunerado. Sin embargo, esta evolución no parece afectar de manera generalizada a los estereotipos de género, que continúan atribuyendo a las mujeres mayor capacidad para el cuidado de la familia y a los varones mayores capacidades profesionales. En consecuencia, pese a que a las mujeres como colectivo se nos permite desde hace poco más de un siglo trabajar en ámbitos públicos y cobrar un sueldo por ello, a la hora de tomar decisiones y ocupar los cargos de mayor responsabilidad, salario y prestigio social, se siguen eligiendo casi indefectiblemente a los varones.

Se trata de un fenómeno universal que comenzó a ser denominado en los años ochenta “Techos de Cristal” (*Glass Ceiling*), expresión que se utiliza para nombrar de forma precisa a las barreras a la promoción profesional de las mujeres, pues define de manera clara la sutileza e invisibilidad del proceso del que la mayoría de las personas —incluso inicialmente las propias protagonistas—, son ajenas. Tan sólo nos advierte de su existencia la constatación de las cifras y las quejas de algunas mujeres que chocan con ellos cuando aspiran a subir de categoría sin conseguirlo, al margen de su idoneidad ni de cualquier otra explicación racional.

Porque las ya comentadas creencias estereotipadas sobre las capacidades de las mujeres, no son algo ajeno a las prácticas sociales y por lo tanto se reflejan en las políticas discriminatorias organizacionales —en la mayoría de los casos implícitas y por lo tanto difíciles de desterrar—, que admiten con facilidad a las mujeres en los puestos más bajos del escalafón, a la vez que dificultan de manera “naturalizada” el que puedan llegar a asumir los más altos cargos de responsabilidad, obligándolas de forma solapada a constantes renunciaciones personales y/o familiares si aspiran a puestos directivos; renunciaciones que jamás se plantean a sus colegas varones.

También estos estereotipos sobre las mujeres repercuten de manera directa sobre los criterios de evaluación de sus *curricula*. De hecho, en 1997 la prestigiosa revista *Nature* publicó un impactante artículo que hizo saltar la luz de alarma en la comunidad científica al poner en entredicho la credibilidad del sistema académico de evaluación por pares. Christine Weneras y Agnes Wold escribieron sobre el “*Nepotism and sexism in peer-review*”, centrándose en el sistema de evaluación de proyectos postdoctorales en el *Medical Research Council* de Suecia, y demostraron claramente cómo las mujeres tenían que ser 2,6 veces más productivas que los varones para que ambos fueran considerados igualmente competentes.

A partir de la anterior publicación en Europa y de otras similares en Estados Unidos, las políticas internacionales contemplan de manera mucho más explícita la necesidad de equidad entre géneros, siendo una de sus primeras prioridades la desagregación de estadísticos por sexo. Desagregación que visibilice de manera clara cuál es la situación de las mujeres en los diferentes ámbitos laborales para, a partir de ahí, combatir cualquier situación de discriminación.

La presión por la excelencia en el mundo científico y empresarial, unida a la constatación de que son las mujeres quienes obtienen ya los mejores expedientes académicos, ha propiciado también el que desde distintos organismos, tanto públicos como privados, se comience a exigir políticas de igualdad que faciliten a las mujeres la plena incorporación profesional en todos y cada uno de los niveles del escalafón.

2. CARGANDO CON LASTRES MILENARIOS

La carrera profesional de las mujeres ha estado y continúa estando sobrecargada de lastres milenarios que dificultan sobremanera su desarrollo. Pues no se trata de un fenómeno nuevo ya que, pese a haber estado presentes en los orígenes mismos de la construcción del conocimiento científico en todas sus ramas, las mujeres tuvieron siempre serios problemas tanto de legitimación, como de posterior visibilidad histórica.

Si hacemos un breve recorrido por la historia oculta de la ciencia, encontramos que ya en el antiguo Egipto existían escuelas de medicina para mujeres en Sais y Heliópolis desde el año 3.000 aC, que estudiaban fundamentalmente ginecología. *Merit Ptah* (2.700 aC), fue una médica cuyo retrato aparece en una tumba del Valle de los Muertos, y la reina *Hatshepsut*, *Hatshopsitu* o *Hatasu* (1.500 aC), además de médica famosa, organizó expediciones de botánica para la búsqueda de nuevas especies.

En Mesopotamia *Tapputi-Belatikallim* (1.200 aC), es citada en unas tablillas cuneiformes encontradas en Babilonia, ya que contribuyó al desarrollo de la tecnología del perfume empleando técnicas de destilación, extracción y sublimación.

En Grecia (500 aC) la presencia de las mujeres en las escuelas pitagóricas no era inusual. La propia mujer de Pitágoras, *Theano*, participó en ellas activamente. Aunque posteriormente se prohibió bajo pena de muerte que las mujeres estudiaran, asistieran a cualquier tipo de escuela, o practicaran medicina. No obstante *Aspasia de Mileto*, compañera de Pericles durante unos años —que escapó a la prohibición por no ser ateniense— presidió un salón filosófico en el que defendía la capacidad de las mujeres para la guerra y la política, al que asistían Sócrates y Anaxágoras. Algunas mujeres, ante las prohibiciones, se vestían de hombres para ir a los debates públicos de Sócrates y Platón, ya que ambos abogaron por su educación. También *Phytias*, mujer de Aristóteles, fue una eminente zoóloga que colaboró activamente en las investigaciones biológicas de su marido, que pese a ello, consideraba a la mujeres seres inherentemente inferiores, ideas que posteriormente heredaría sin crítica alguna nuestra cultura académica.

En Alejandría vivieron las dos mujeres más conocidas del mundo antiguo. *Miriam la Judía* (100) —que junto con *Cleopatra de Copta* y *Teosebia*, fueron las principales alquimistas de la época— es la primera mujer de la que se conserva constancia escrita. Trabajó

con aleaciones y sulfuros de cobre, plomo, plata y oro. Sintetizó un sulfuro de plomo y cobre utilizado desde entonces en pintura, al que llaman precisamente negro de María. Y así mismo fue la inventora del famoso baño que también lleva su nombre, así como de numerosos tipos de hornos. Pero sobre todo *Hipatia* (370-415) es todo un símbolo del conocimiento y la ciencia, y precisamente por ello fue sometida a un terrible martirio. Una muchedumbre exaltada por unos monjes cristianos celosos de su pagano saber, en contradicción con el ideal de mujer cristiana de la época, la apedreó y después quemaron su cadáver. Había recibido una excelente educación que completó en Atenas e Italia y a su regreso fue profesora en la academia neoplatónica. Era experta además en física, mecánica, química, medicina, matemáticas, geometría y astronomía y tenía numerosos discípulos en toda la cuenca mediterránea. También diseñó un hidrómetro y un astro-labio en colaboración con Synesio de Cierene, como refleja la correspondencia entre ambos que aún se conserva.

En Europa *Hildegarda de Bingen* (1098-1179) pese a vivir en un convento desde los ocho años, lo convirtió en uno de los centros de culto y estudio más importantes de Europa. Compuso música y escribió trabajos sobre teología, astronomía, medicina y ciencias naturales.

Posteriormente hubo muchas más mujeres, sobre todo médicas y ginecólogas judías. Pero con el surgir de las universidades se las marginó durante siglos de la ciencia tal y como queda claramente constatado en el siguiente Decreto-Resolución de 1377 del claustro de profesores de la Universidad de Bolonia, incluido en sus primeros Estatutos:

“Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la mas honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector”.

Ciertamente, las mujeres quedaron al margen de la ciencia oficial al otorgarse las universidades el monopolio para conceder las titulaciones que capacitaban para el ejercicio profesional, pese a lo cual muchas siguieron trabajando extraoficialmente. Y la prohibición continuó hasta mediados del XIX y principios del XX todos los países civilizados. En España en concreto, Concepción Arenal —que asistió a clases de derecho disfrazada de varón—, no obtuvo título cuando finalizó sus estudios en 1849; y en 1888 se prohibió expresamente la matriculación de mujeres en los centros universitarios, situación que continuó hasta 1910 en que se restauró una antigua ley de Alfonso X que sí las admitía.

Pero lo fraguado a lo largo de siglos, no desaparece de la noche a la mañana y esta tradición discriminatoria se ha seguido manteniendo solapadamente tanto en la investigación —que proporciona prestigio, poder y financiación— como en la gestión, especialmente en la ocupación de cargos, y también en la docencia, sobre todo a la hora de acceder a las más altas categorías profesionales.

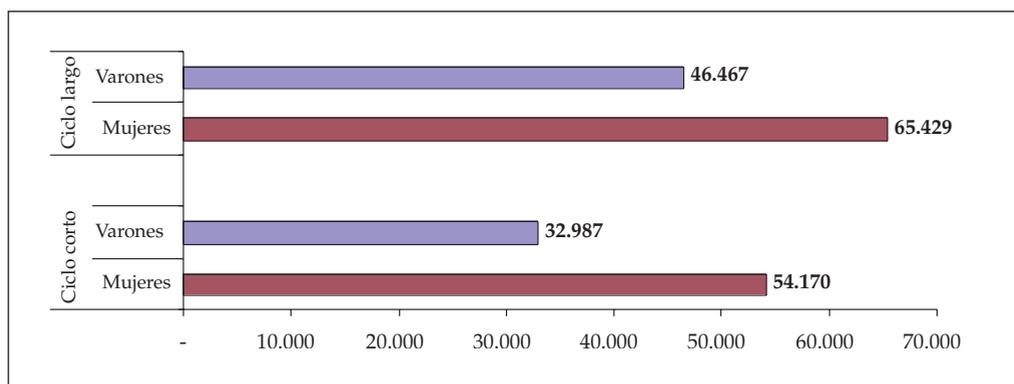
3. ¿DÓNDE ESTÁN LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD?

3.1. Datos cuantitativos

3.1.1. De la mayoría graduada a la minoría docente

En la Universidad —como en cualquier otro ámbito laboral— las mujeres se sitúan en los puestos más bajos, con menos poder y con más baja remuneración. Y no es que les paguen menos por el hecho de ser mujeres, sino que pese a ser mayoría entre el alumnado (Fig.1) las plazas de profesorado —al margen de que son ellas quienes obtienen desde hace años las mejores calificaciones²— las siguen ocupando mayoritariamente los varones que acrecientan su presencia especialmente en la ocupación de los puestos de mayor prestigio y sueldo, las cátedras (Fig.2).

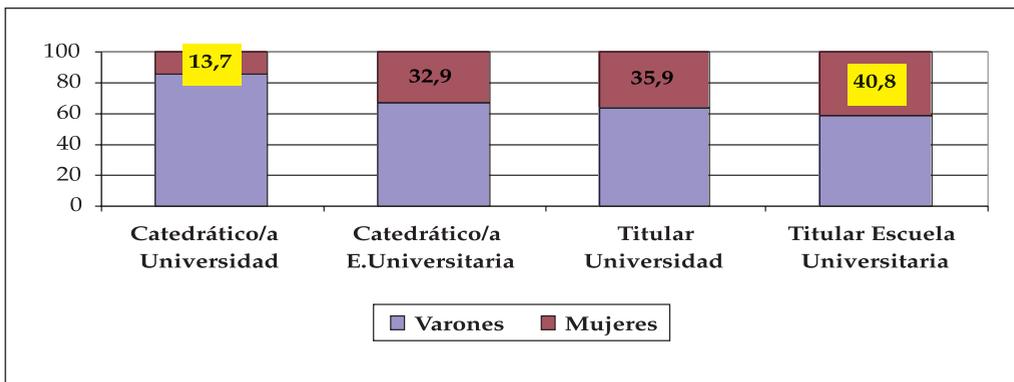
Un dato escalofriante sobre el que recientemente hemos trabajado (Guil y Ávila, 2006), es que todavía hay en España 30 áreas de conocimiento de un total de 196 (ver Informe MEC 2004) en las que — pese a contar con bastantes profesoras—, no hay ni una sola mujer catedrática de universidad. Dato que podemos apreciar en el siguiente gráfico (Fig.3), en el que hemos seleccionado casi la mitad de aquellas en las que no hay catedráticas de universidad, concretamente las áreas que cumpliendo lo que con bastante aproximación a la realidad podríamos calificar de *norma perversa no escrita* —la no existencia de mujeres catedráticas—, agrupan a más docentes de ambos sexos.



Elaboración propia sobre Datos del Anuario Estadístico de Andalucía 2006 y del INE: Estadísticas de la Enseñanza Superior en España.

Figura 1
Alumnado universitario español graduado (2004).

² Este dato es un hecho que constata a diario el propio profesorado universitario, del que recientemente se hizo eco la prensa aportando el dato de que el 70% de los mejores expedientes los obtenían las graduadas.



Elaboración propia sobre Datos y Cifras del Sistema Universitario
<http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/Datos/DATOS0506.pdf>

Figura 2
 Porcentajes de Profesores en los Cuerpos Docentes Universitarios españoles (2005-06).

Y como podemos ver, no se trata necesariamente de la mayoría de las Ingenierías —algo reconocido y que responde bastante a los estereotipos tradicionales— sino que en áreas tan específicamente de mujeres como son la Ginecología y Obstetricia, o la Pediatría, ninguna mujer ha logrado obtener la cátedra de universidad.

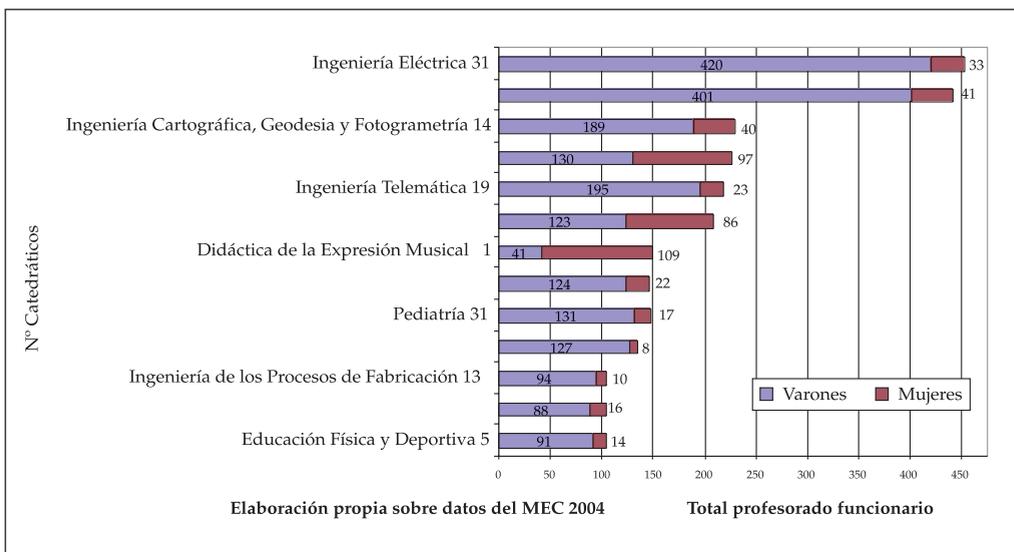


Figura 3
 Algunas áreas de conocimiento en España en que las cátedras las ocupan exclusivamente varones (2003).

Aunque en la mayoría del resto de áreas la situación no es mucho mejor tal y como vemos en la Fig.4, en las hemos seleccionado áreas en las que las mujeres no superan el 5% de las cátedras, ordenándolas por porcentajes de docentes funcionarias.

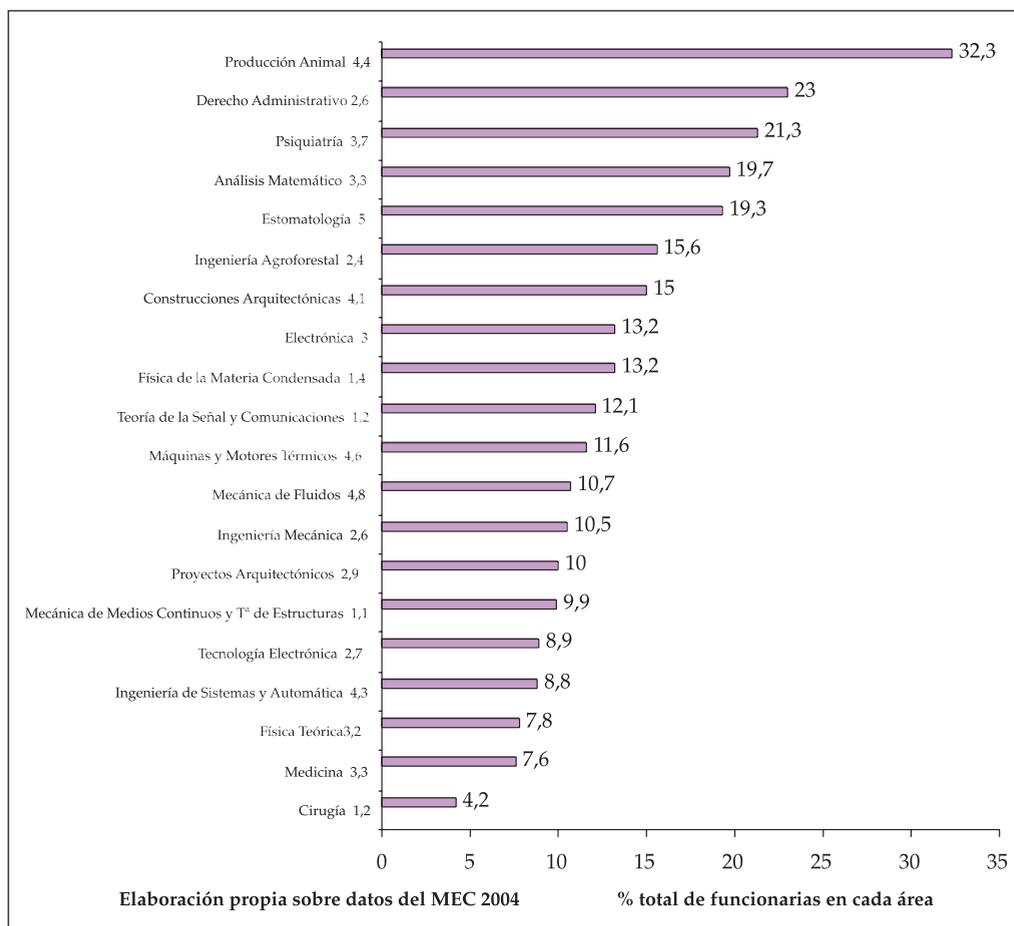
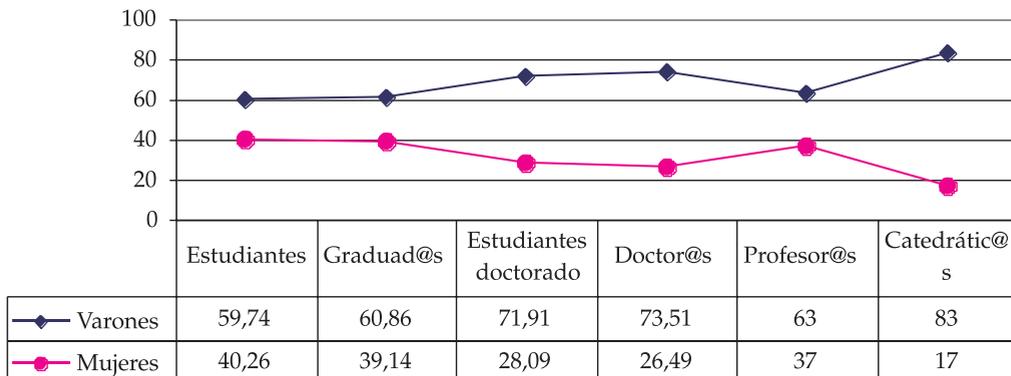


Figura 4

Porcentaje de mujeres CU en áreas en que no superan el 5% de CU y % total de mujeres funcionarias en esas mismas áreas (2003).

Tampoco se trata —como ya hemos apuntado— de un hecho aislado o restringido únicamente a las universidades españolas ni occidentales (ver informe del *Helsinki Group*, 2002 sobre 30 países de la Unión Europea), sino que responde a un fenómeno generalizado y universal. Y para constatar aún más esta afirmación mostraremos —a modo de ejemplo— varios gráficos sobre la situación de algunos países menos conocidos en los que hemos realizado diversas investigaciones (Fig.5 y Fig.6). Si bien para

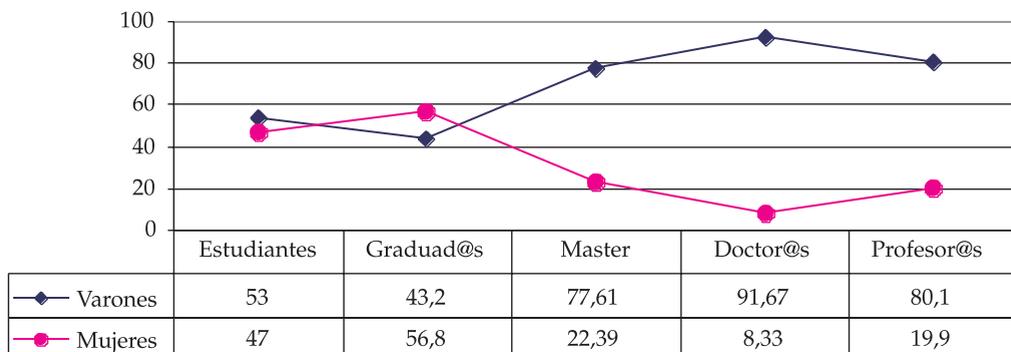
la correcta interpretación y comparación de estos gráficos, hemos de tener en cuenta que en el gráfico chino, contemplamos al profesorado y al equivalente al catedrático/a —con funciones docentes pero sobre todo investigadoras—, mientras que en de Bolivia, el máximo escalafón contemplado es el del profesorado (para no inducir a errores pues no existe una figura de catedrático similar a la europea).



Guil, YingRong y Jiménez (2006).

Figura 5

Porcentajes de Estudiantes, Graduad@s, Doctor@s y Profesor@s en las Universidades Chinas (2002).



Guil y Rivero (2005).

Figura 6

Porcentajes de Estudiantes, Graduad@s, Doctor@s y Profesor@s en las Universidades Bolivianas (2002).

3.1.2. Gestión universitaria

Las gestión universitaria —como no podía ser de otra manera, puesto que es el ámbito de toma de decisiones—, no es una excepción en materia de techos de cristal para las mujeres. Tomando como ej. nuestros datos en un reciente I+D sobre la Universidad de Sevilla —la 2ª mayor de España después de la Complutense, con alrededor de 80.000 estudiantes—, los siguientes gráficos describen claramente el panorama:

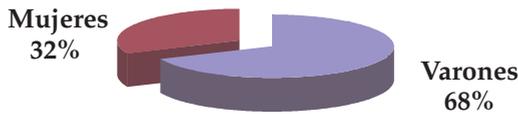


Figura 7
Total del profesorado en la Universidad de Sevilla (4.093 a Enero de 2004).

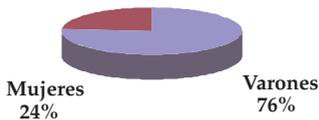


Figura 8
Porcentajes de mujeres en el equipo de gobierno de la Universidad de Sevilla (2004).

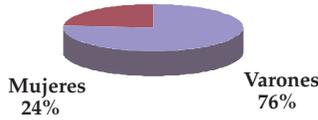


Figura 9
Claustros Universidad de Sevilla (2004).

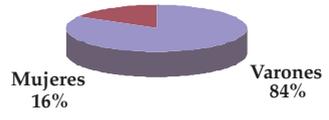


Figura 10
Consejo de Gobierno Universidad de Sevilla (2004).

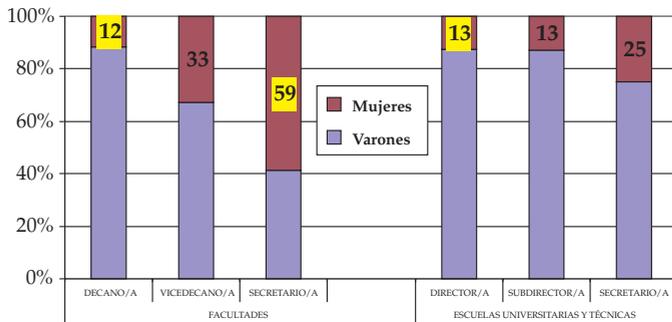


Figura 11
Equipos Directivos de Facultades y Escuelas U. y Técnicas (Sevilla 2004).

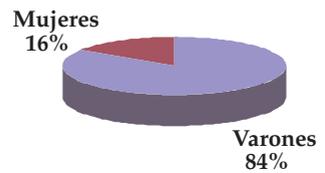
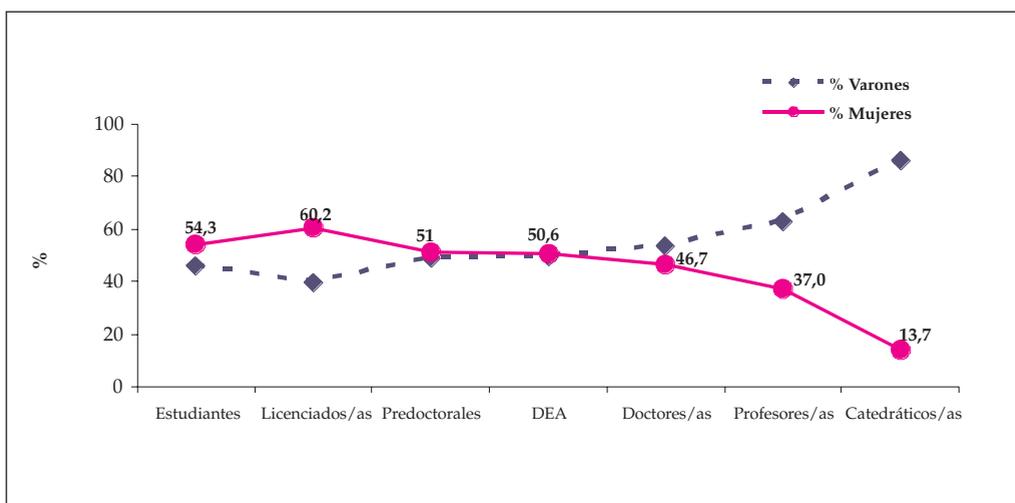


Figura 12
Directores/as de Departamentos (Sevilla 2004).

Sólo en las secretarías —que dan mucho trabajo y poca compensación económica— están las mujeres sobre-representadas. Y por supuesto la máxima autoridad, el cargo de rector, siempre ha sido ocupado por un varón en los 500 años de existencia de esta universidad.

3.1.3. Tesis doctorales

Si analizamos dónde se encuentra el punto de inflexión en la carrera de las mujeres —es decir, el “canal de escape” de las graduadas que no acceden a los ámbitos profesionales—, observamos claramente cómo hay un momento clave en torno a la lectura de la tesis doctoral (Fig.13).



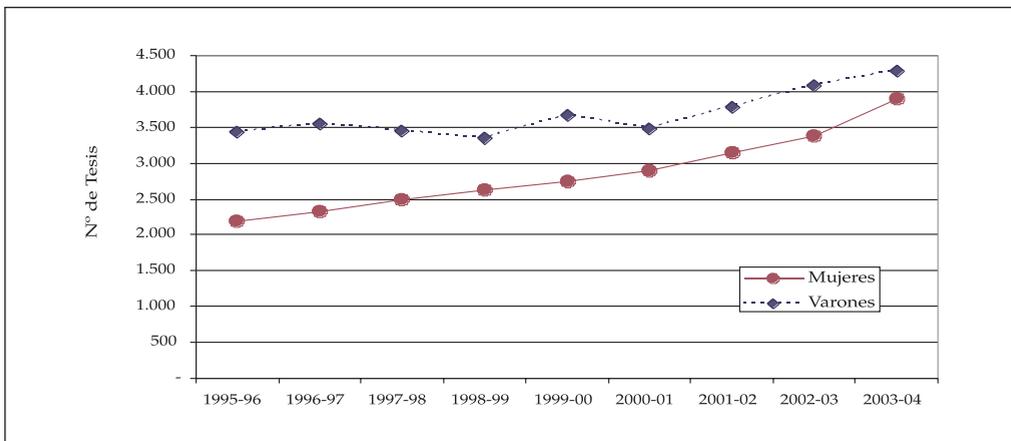
Elaboración propia sobre datos de AMIT.

Figura 13
Mujeres y varones en las Universidades españolas (2003-2006).

Efectivamente, aunque hay más mujeres que varones matriculadas en la universidad y son bastantes más las que concluyen sus estudio, los chicos consiguen llegar a ser doctores en mayores porcentajes que ellas.

La explicación a este extraño suceso, parece guardar relación con la edad en que se comienza a vivir en pareja y/o a tener hij@s algo que —a la vista de los datos—, afecta exclusivamente a las mujeres. Y que sin duda guarda por tanto también relación con el techo de cristal que de forma naturalizada se impone a las mujeres, no sólo a la hora de llegar a ser doctoras, sino también a la hora de dirigir tesis, algo que hemos podido constatar en nuestros estudios cualitativos como veremos más adelante.

Y lo más grave es que la situación cambia con excesiva lentitud (Fig.14).

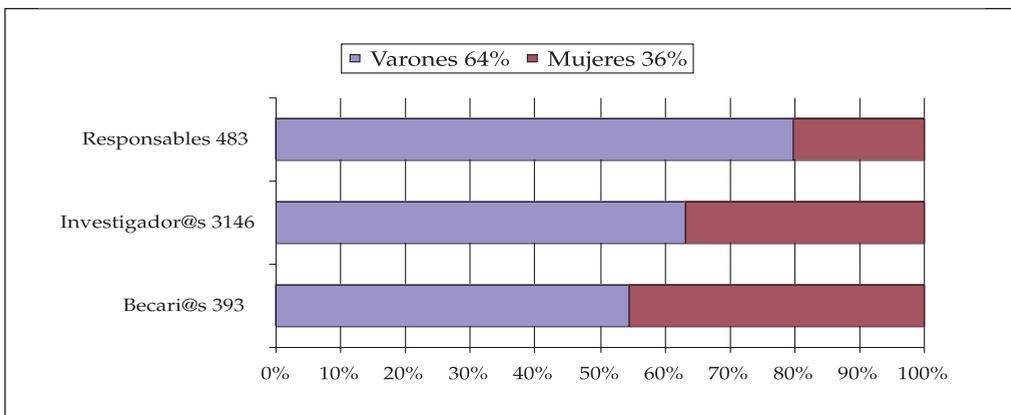


Elaboración propia sobre datos del MEC.

Figura 14
Evolución de tesis doctorales aprobadas en España.

3.1.4. Proyectos de investigación

En contra de los tópicos, a las mujeres universitarias les gusta la investigación y de hecho hay muchas becarias, pero a la hora de participar en proyectos como investigadoras titulares, o como directoras, los desequilibrios surgen de nuevo (Fig.15).



Elaboración propia.

Figura 15
Personal adscrito a proyectos de investigación financiados (Universidad de Sevilla, 1997-2005).

3.2. Datos cualitativos

Dada el escaso espacio de que disponemos para mostrar los distintos resultados obtenidos mediante grupos de discusión y cuestionarios en diversas investigaciones (Guil et al., 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), optaremos por elaborar un esquema resumen del punto de vista de las propias profesoras universitarias, acerca de las barreras que encuentran cuando intentan ascender en la escala profesional (Fig.16).

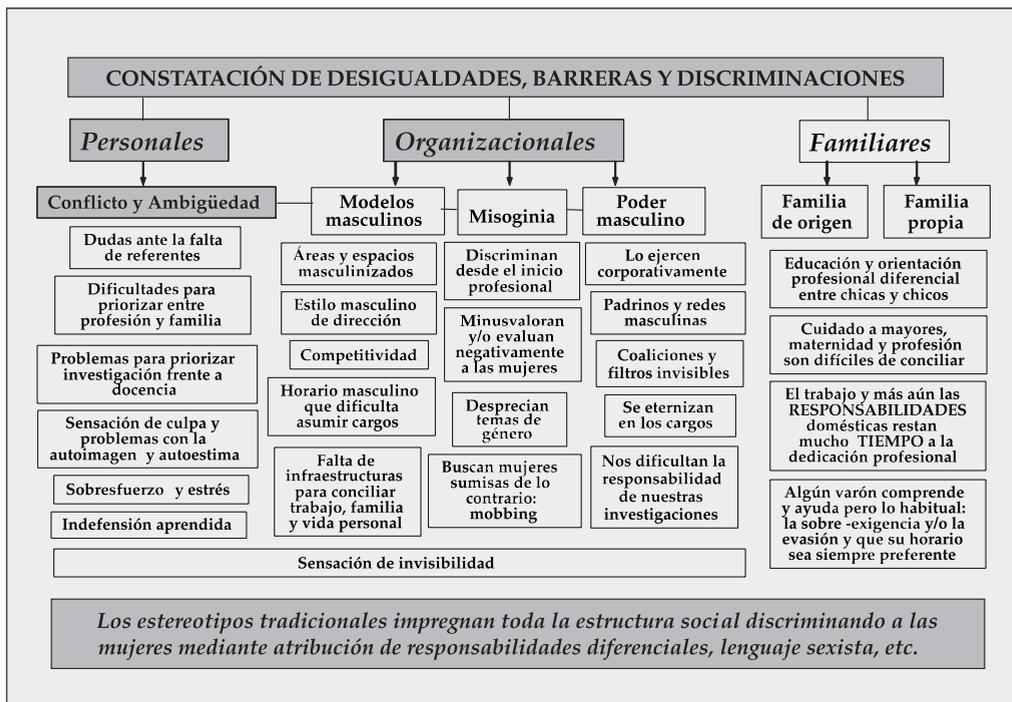


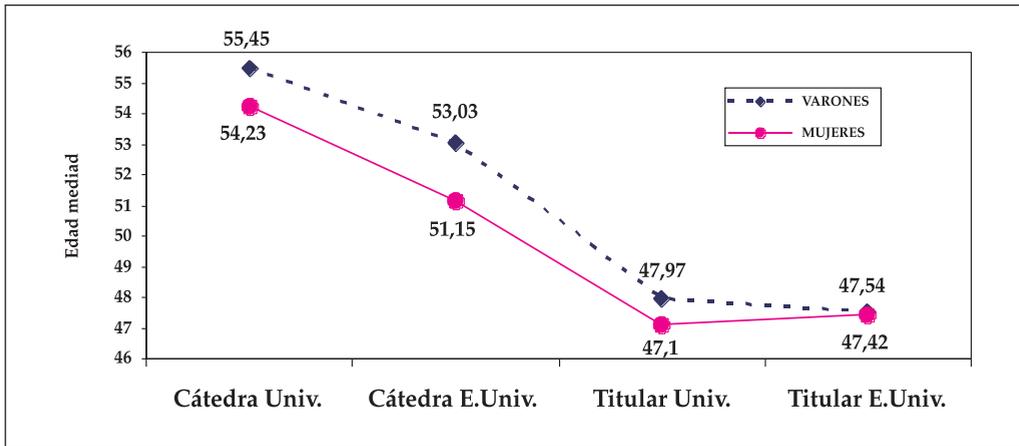
Figura 16

Techos de cristal universitarios, el punto de vista de las profesoras.

4. MIRANDO AL FUTURO

No cabe la menor duda de que hay hechos en los que poder fundamentarnos para tener una visión positiva del futuro y vamos a ver algunos. Pero también hay que decir inmediatamente, que del mismo modo hay datos que nos inducen a pensar que el retroceso es posible y que lo ganado durante años —no sin gran esfuerzo— puede verse truncado, detenido o ralentizado en cualquier momento.

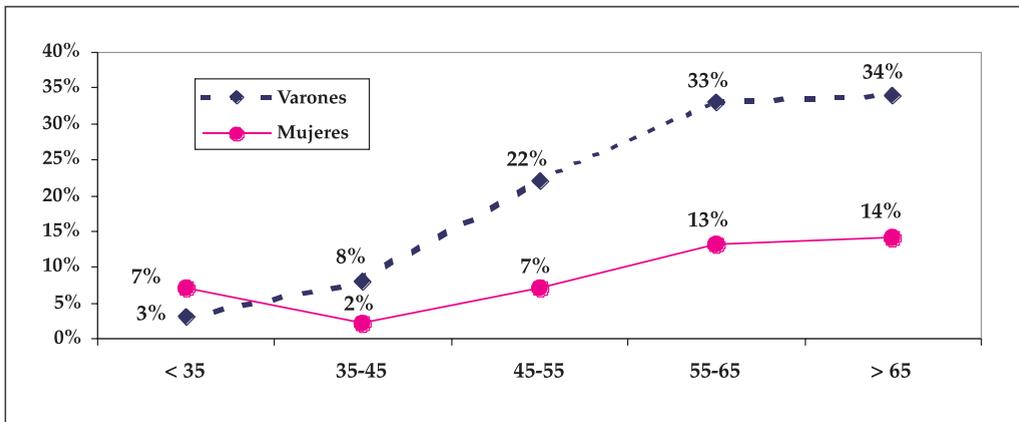
Observando la media de edad del profesorado universitario funcionario en España, podemos ver que los varones son algo mayores en todas las categorías profesionales (Fig.17).



Elaboración propia sobre datos del MEC.

Figura 17
 Media de edad del profesorado funcionario en las universidades públicas españolas por sexo y categoría (2004).

Y analizando sólo las cátedras, también podemos observar cómo en el tramo de edad inferior, las mujeres superan porcentualmente a los varones (Fig.18).



Elaboración propia sobre Datos y Cifras del Sistema Universitario
<http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/Datos/DATOS0506.pdf>

Figura 18
 Porcentaje de catedráticos/as, respecto al profesorado funcionario del resto de categorías, en cada tramo de edad Universidades españolas, curso 2005-06 (Total: 8.619).

En consecuencia podríamos pensar que con el tiempo esta tendencia tendría que continuar. Sin embargo, al analizar una universidad joven —la Pablo de Olavide de Sevilla (Guil et al., 2004)—, en la que excepcionalmente las mujeres superan en antigüedad a los varones (Fig.19), nuestras expectativas cambian radicalmente puesto que este hecho en absoluto ha invertido el techo de cristal para las mujeres (lo que hubiera sido la consecuencia lógica), notándose tan sólo un ligero aumento en los porcentajes de mujeres en todos las categorías, pero manteniéndose siempre el mismo desnivel entre sexos (Fig. 20).

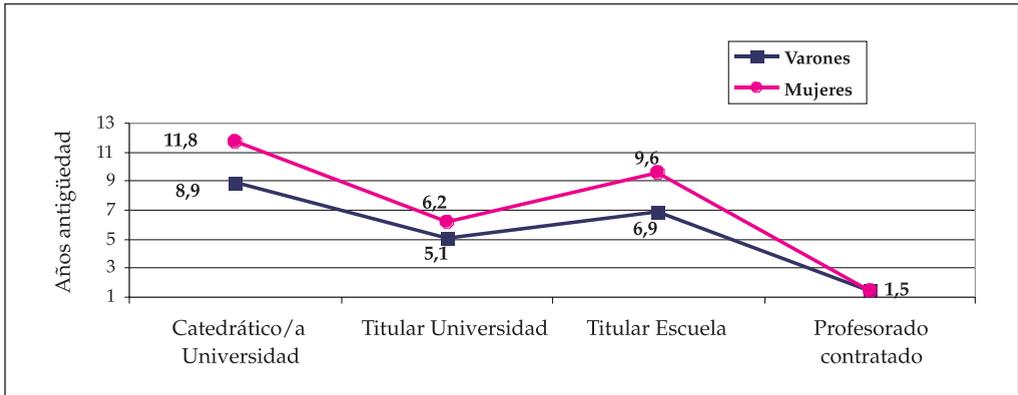


Figura 19
Antigüedad media del profesorado Universidad Pablo de Olavide (Enero 2004).

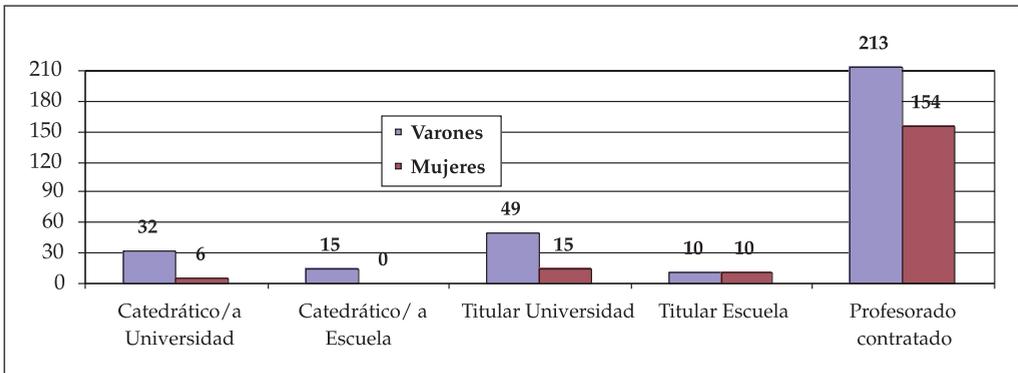


Figura 20
Categorías profesionales en la Universidad Pablo de Olavide (Enero 2004).

Algunos otros datos para la esperanza podrían ser los relacionados con el profesorado contratado doctor, que parece ir acercándose al equilibrio (Fig.21).

Aunque nuevamente encontramos el contraste que nos lleva a la desesperanza al observar la evolución del profesorado emérito (Fig.22), y sobre todo la lentísima evolución de las cátedras a lo largo de 10 años (Fig.23).

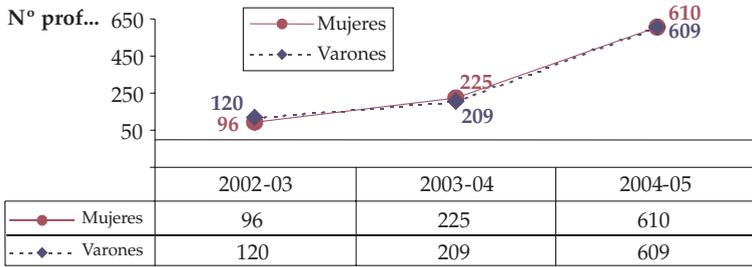
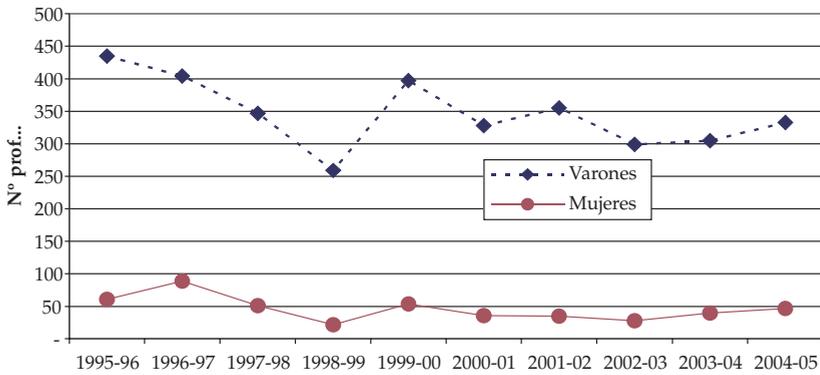
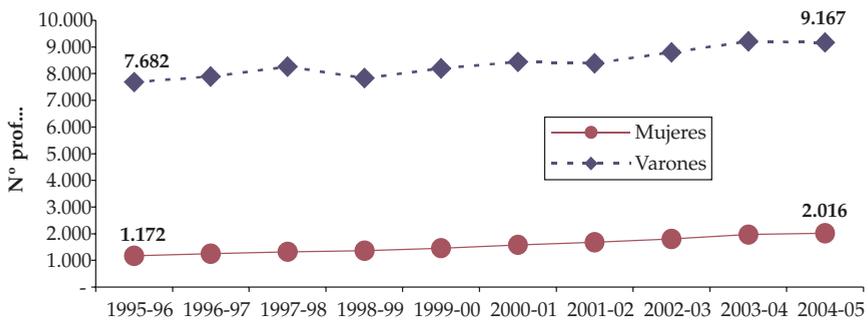


Figura 21
Evolución del prof. contratad@ doctor/a en las universidades españolas.



Elaboración propia sobre datos del MEC.

Figura 22
Evolución del profesorado universitario emérito en España.



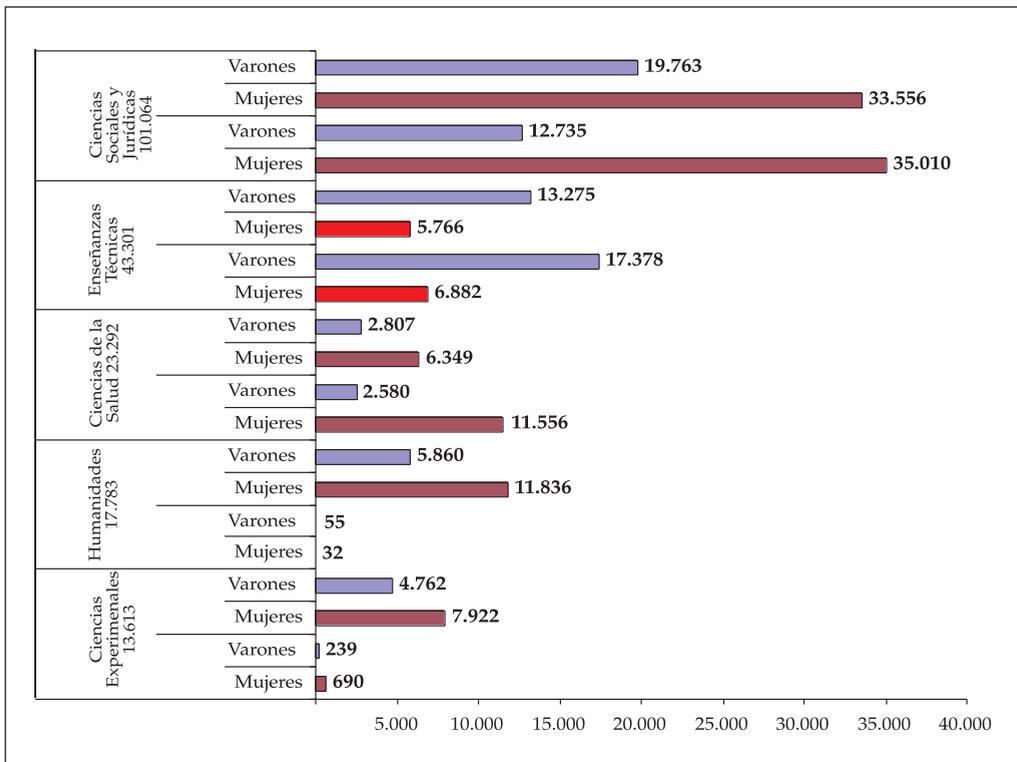
Elaboración propia sobre datos del MEC.

Figura 23
Evolución del profesorado universitario emérito en España.

5. ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO

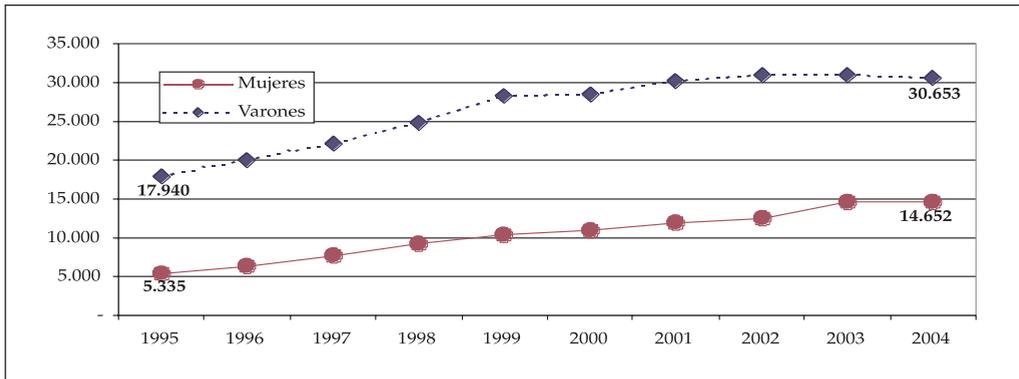
En otras ocasiones hemos propuesto estrategias genéricas para intentar romper los férreos techos de cristal que dificultan el desarrollo profesional de las mujeres (ver por ej., Guil et al., 2004; Guil, 2006...), pero en esta ocasión vamos a centrarnos en uno de los aspectos que consideramos de mayor urgencia en la actualidad: la escasa presencia de mujeres en las áreas tecnológicas. Porque si analizamos el alumnado graduado en España por macroáreas (Fig. 24), observamos cómo las enseñanzas técnicas son las únicas en que las mujeres son minoría, desprendiéndose de su evolución a lo largo de la última década (Fig.25) que —de no intervenir—, aún tendrán que pasar demasiados años hasta conseguir el equilibrio (siempre claro que no hubiera retrocesos).

Y a la vista de todos los estudios realizados al respecto, es evidente que los estereotipos tradicionales sobre los roles que han de desempeñar mujeres y varones en nuestra sociedad, siguen teniendo un poder inmenso sobre las elecciones vocacionales de las



Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico de Andalucía 2006 y del INE: Estadísticas de la Enseñanza Superior en España.

Figura 24
Alumnado universitario español graduado según macroárea y tipo de ciclo (2004).



Elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico de Andalucía 2006 y del INE: Estadísticas de la Enseñanza Superior en España.

Figura 25

Evolución de graduad@s universitarios españoles en Enseñanzas Técnicas.

futuras generaciones. Es por ello que, desde la propia universidad, iniciamos hace unos años la tarea de concienciar para el cambio a través de los medios de comunicación, utilizando las prácticas de nuestras asignaturas en la Facultad de Comunicación de Sevilla como un magnífico trampolín desde el que lanzar a la sociedad nuestras propuestas. Prueba de ello es el trabajo de una de nuestras alumnas con cuyo resumen queremos concluir, en el que después de un exhaustivo estudio descriptivo de la situación de desequilibrio entre mujeres y varones profesionales, se propone una campaña de concienciación a través de diversos medios, en la que se realiza un juego comparativo entre dos famosas manzanas: la de Newton y la de Blancanieves.

CAMPAÑA PARA LA PROMOCIÓN DE
VOCACIONES CIENTÍFICAS ENTRE CHICAS

María José Moreno Calvo
mariamoca@auna.com



PSICOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN
5º curso de Publicidad y Relaciones Públicas

Curso 2006/07
Prof. Dra. Ana Guil Bozal

¿ La manzana de Blancanieves?



¿O la de Newton?

QUE NOTE CUENTEN CUENTOS

Las mujeres están presentes en todos los ámbitos de la ciencia y la tecnología. Miles de arquitectas, ingenieras, médicas, investigadoras y científicas trabajan para que todos podamos disfrutar del progreso y de un mundo mejor.

¿Y TÚ?

¿TAMBIÉN HAS VISTO CAER LA MANZANA?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, Celia (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos.
- Bain, Olga & Cummings, William (2000): "Academe's Glass Ceiling: Societal, Professional-Organizational, and Institutional Barriers to the Career Advancement of Academic Women". *Comparative Education Review*, 44, 4, 493-514.
- Berenguer, Gloria (1999): *El laberinto de cristal*. Universitat de Valencia.
- Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G.M. (1983): *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu Ed. (original 1973).
- Chaffins, Stephanie; Forbes, Mary (1995): The glass ceiling: are women where they should be? *Education*, 115, 3, 380-386.
- Davidson, M. J. y Cooper, C. L. (1992): *Shattering the Glass Ceiling The Woman Manager*. London: Paul Chapman.
- Dema Moreno, S. (2000): *A la igualdad por la desigualdad: la acción positiva como estrategia para combatir la discriminación de las mujeres*. Ediciones 2000.
- Durán, María Ángeles (2001): *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Madrid: Cátedra.
- Etan (2001): Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Informe sobre política científica de la Unión Europea. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea. Luxemburgo. Disponible en <http://www.amit.es-org/etan.htm>
- Fernández Villanueva, Concepción (1989): "La mujer en la Universidad española", *Rev. de Educación*, 290 (sept.-dic.).
- Fernández Villanueva, Concepción, et al. (2003): *La igualdad de oportunidades. Los discursos de las mujeres sobre avances, obstáculos y resistencias*. Barcelona: Icaria.
- García de León, M.^a Antonia y García de Cortázar, Marisa (2001): *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García de León, M.^a Antonia (2002): *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra.
- Garreta, N. (1992): *Las profesoras y los cargos directivos*. Madrid: Fundación para la Cooperación y la Educación.
- Glazer-Raymo, Judith (1999): *Women Who Lead: The Glass Ceiling Phenomenon*. En Glazer-Raymo: *Shattering Myths: Women in Academic*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 140-164.
- González de Rivera, José Luis (2000): El síndrome de acoso institucional. *Diario Médico*, 18 de Julio.
- Guil, Ana (1993): "Las mujeres profesoras en la Universidad de Sevilla". En Juidias J. y Loscertales, F.: *El Rol Docente. Un enfoque Psicosocial*. Págs.: 97-113. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta, editores.
- Guil, Ana (1994): *Mujer e Identidad profesional universitaria: una aproximación Psicosocial*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Guil, Ana (1998): "Introducción a los principios sistémicos de comunicación en su aplicación a la organización educativa". En CEBRIAN, M. et al. (coord.): *Edutec'97* 571-581. ICE Universidad de Málaga.
- Guil, Ana y González, Blanca (2001): "Género y violencia invisible en las organizaciones universitarias". *Boletín Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*. Época IV. N° 19. Barcelona: MAES Gràfiques.

- Guil, Ana (2002): "El viaje de Penélope, vicisitudes de las mujeres en el mundo académico". *El Telar de Ulises*. Revista electrónica de la Universidad de Sevilla.
- Guil, Ana (2003): "Glass Ceiling in the University" En Roth, R., Lowenstein, L. & Trent, D. (Eds.). *Catching the Future: Women and Men in Global Psychology*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Guil, Ana; Solano, Ana y Álvarez, Manuela (2005): *La Situación de las Mujeres en las Universidades Públicas Andaluzas*. Edita: Consejo Económico y Social de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- Guil, Ana (2006): *Techos de cristal en las universidades andaluzas*. En Lara C. (Ed.). *El segundo escalón, desequilibrios de género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: ArCiBel Editores S.L.
- Guil, Ana, Hou, Jing Rong y Jiménez, Yirsa (2006): "Glass ceiling in the university. Cross-Cultural perspectives". En Dayan et al. (eds.). *Making a Differences un the Life of Others*. Aachen (Germany). Shaker Verlag.
- Guil, Ana (2006): *Barreras al desarrollo profesional de las mujeres en la Universidad*. En Pérez Sedeño et al (coord.). *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. Monografías 29. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Guil, Ana. y Ávila, Raquel (2006): *Visibilizando diferencias entre áreas de conocimiento*. Trabajo presentado al VI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, celebrado en Zaragoza del 11 al 15 de septiembre de 2006 (en prensa).
- Helsinki Group (2002): *National policies on woman and Science in Europe. A report about women and science in 30 countries by Professor Teresa Rees*. Office for Policial Publications of the European Communities.
- Herzberg, C.L., Meschel, S.V. & Altena, J.A. (1991): *Women Scientist and Physicians of Antiquity and the Middle Ages*. *Journal of Chemical Education*, 68, 101-105.
- Hirigoyen, Marie-France (2001): *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, Marcela (1999): *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Leymann, H. (1990): *Mobbing and psychological terror at workplaces*. *Violence and Victims*, 5, 119-126.
- Leymann, H. (1996): *The content and development of bullying at work*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165-184.
- MEC (2004): *Informe sobre el profesorado funcionario de las universidades públicas españolas*. Cuerpo, área de conocimiento, género y edad. www.mec.es/consejou
- Mintzberg, H. (1992): *El poder en la Organización*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Sardá, Amparo (1988): *La otra política de Aristóteles*. *Cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.
- Müller, Ursula (1995): "Mujeres en la academia. Barreras al acceso". En Sanz Rueda, Carmela (comp.). *Invisibilidad y presencia*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas-Dirección General de la Mujer.
- Muñoz-Páez, Adela (1996): *Algunas contribuciones de la Mujer a las Ciencias Experimentales*. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (2), 233-237.
- Nicolson, Paula (1997): *Poder, Género y Organizaciones*. Madrid: Narcea.

- Pérez-Fuentes, Pilar y Andino, Susana (2003): Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco. Informe 19. Vitoria-Gasteiz: Emakunde Instituto Vasco de la Mujer.
- Pérez Sedeño, Eulalia y colb. (2004): La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. http://www.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003-0031.pdf
- Pérez Sedeño, Eulalia et al. (2005): Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología. Fundación Española para la Ciencia y Tecnología. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. www.fecyt.es/documentos/MUJERYCIENCIA_web.pdf
- Pfeffer, J. (1992): *Managing with power: Politic and influence in organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Piñuel, Iñaqui (2001): *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander, Sal Terrae.
- Peñasco, Rosa (2005): *Mobbing en la Universidad*. Madrid: Troya.
- Sanz, Carmela (comp.) (1995): *Invisibilidad y presencia*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas-Dirección General de la Mujer.
- Selvini, Mara et al. (1990): *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Valcárcel, Amelia (1997): *La política de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Wager, M. (1995): "Construction of Femininity in Academic Women". Comunicación presentada en la British Psychological Society's Women and Psychology Annual Conference. University of Leeds.
- Wenaras, Christine y WOLD, Agnes (1997): "Nepotism and sexism in peer-review" *Nature*, 387, 341-343.
- Wilson, T. (1996): *Manual de Empowerment*. Barcelona: Gestión 2000.
- Witz, A. (1992): *Professions and Patriarchy*. Londres: Rutledge.
- Woodward, Miriam, David & Diana (eds.) (1997): *Negotiating the Glass Ceiling: Careers of Senior Women in the Academic World*. London: Falmer Press.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Dra. Catalina Lara¹

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Una sociedad con estereotipos de género produce una ciencia impregnada de sesgos de género, que influyen tanto en el contenido de la ciencia como en la selección de las personas que participan en la generación del conocimiento científico. En todos los países occidentales el porcentaje de mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema de ciencia y tecnología es extraordinariamente bajo. En este artículo se presentan análisis de casos que muestran que la evaluación de la actividad científica, paso obligado en la selección y financiación de investigadores, puede presentar sesgos de género de forma directa o indirecta. Incluso criterios de evaluación aparentemente neutros respecto al género pueden tener un impacto de género no buscado. Se plantea la necesidad de establecer sistemas transparentes de evaluación de la producción científica y la necesidad de analizar los criterios de evaluación y sus resultados con perspectiva de género para detectar posibles sesgos que estén cimentando el techo de cristal en la carrera académica de las mujeres.

Palabras clave: *Mujeres y ciencia; Evaluación científica; Evaluación por pares; Excelencia científica; Discriminación de género; Integración de género; Ciencia y sociedad.*

ABSTRACT

A society with gender stereotypes produces a science impregnated with gender bias. This determines both the scientific contents and the selection of people taking part in the generation of scientific knowledge. In all western countries, the percentage of women in high positions in the science and technology system is extraordinarily low. In this article, case analysis are presented

¹ Profesora Titular de Bioquímica y Biología Molecular. Departamento de Bioquímica Vegetal y Biología Molecular. Facultad de Biología. Apdo. 1095. 41080-Sevilla.
E-Mail: clara@us.es.

showing that the evaluation of scientific activity, which is a mandatory step in the selection and financing of researchers, may be directly or indirectly affected of gender bias. Even evaluation criteria which appear to be neutral with respect to gender may have an unwanted gender impact. It seems very necessary to establish transparent systems of evaluation of scientific production and to analyse the evaluation criteria and their results under a gender perspective in order to uncover possible gender biases that might be supporting the glass ceiling in the academic career of women scientists.

Key words: *Women and science; scientific evaluation; peer-review; scientific excellence; sex discrimination; gender mainstreaming; science and society.*

I. INTRODUCCIÓN

Durante el Siglo XX se han conseguido grandes avances hacia la igualdad de género en todos los países occidentales: esencialmente se ha conseguido la igualdad legal expresada en igual derecho a la educación, igual derecho al voto e igual derecho al trabajo. La meta a alcanzar en los comienzos de este Siglo XXI es la igualdad social y cultural. Los salarios femeninos siguen siendo inferiores a los masculinos, los porcentajes de mujeres en puestos de responsabilidad y alta remuneración son muy bajos, y vivimos en una sociedad en la que en torno a una media de 60 mujeres son asesinadas cada año por sus parejas en España y varios miles están refugiadas en casas de acogida, y sin embargo la violencia doméstica no figura, según las últimas encuestas de marzo de 2007, entre los problemas que más preocupan a los españoles². Esto es así porque los prejuicios culturales de género siguen pesando en nuestra sociedad.

La Ciencia y la Tecnología son productos intelectuales de la sociedad de la que surgen y a la que sirven. Como en un círculo vicioso, una sociedad con desigualdades de género produce necesariamente una cultura, una ciencia y una tecnología impregnadas de sesgos de género: los condicionantes culturales, los estereotipos y los prejuicios de género de la sociedad influyen de forma subliminal tanto en el contenido de la Ciencia que produce como en la selección de las personas que van a participar en el proceso de generación del conocimiento científico (Díaz, 2006). Un orden social de predominio masculino entiende que mujeres y hombres están hechos para empresas diferentes, y en este caso, la investigación científica se ha considerado tradicionalmente una empresa masculina. Por ello no han sido bien vistas ni bien consideradas las mujeres que, a pesar de las dificultades de acceso a la educación y de las barreras sociales, han hecho ciencia. Aun en franca minoría, algunas mujeres relevantes han hecho grandes descubrimientos científicos, pero la historia oficial de la ciencia las ha invisibilizado y sus conocimientos han sido atribuidos a hombres de su entorno (veáse por ejemplo, Lara, 2006; López Sancho, 2006). Esto hace que suframos una carencia de modelos femeninos reconocidos en el campo de la investigación, que remite siempre a modelos masculinos.

Desgraciadamente, otra reacción del orden establecido es crear barreras sutiles e invisibles para el avance de las mujeres en un campo que se considera que no les

² Para el 48% de los ciudadanos el terrorismo de ETA es el principal problema que tiene España, seguido por la inmigración —39%—, el terrorismo islámico —33%—, y el paro —32%—. Pulsómetro de la Cadena SER. ELPAIS.com -Madrid 19/03/2007

corresponde. Estudios realizados en distintas instituciones académicas norteamericanas y europeas (Informes MIT 1999 y 2002; Informe ETAN, 2000; Informe Greenfield, 2002; Informe MECD, 2003; Informe ENWISE, 2004; Informe FECYT, 2005; ver también Roa, 2007; Vela 2007) han puesto de manifiesto el *techo de cristal* de la carrera académica de las mujeres: la marginalización creciente que se experimenta a medida que se avanza en ella, y que tiene como resultado que la participación de mujeres en puestos de máxima responsabilidad sea mínima. Los datos cuantitativos que presentan esos estudios ilustran sistemáticamente el hecho de que en áreas en las que inician la carrera a nivel de doctorado un porcentaje similar de mujeres y hombres, consiguen puestos posdoctorales un mayor porcentaje de hombres que de mujeres, acceden a puestos estables un porcentaje aún mayor de hombres, y la reducción porcentual de mujeres se agudiza progresivamente hasta los puestos de máxima responsabilidad en que es mínima. Se configura así una típica gráfica en tijera, en la cual, partiendo de la paridad, se evoluciona de forma divergente en la carrera académica: un 90% de hombres y sólo un 10% de mujeres de media llegan a ocupar los puestos más altos.

Prácticamente en todos los países occidentales las mujeres abandonan la carrera académica en un porcentaje significativamente superior al de sus colegas varones. Cada generación de jóvenes investigadoras, incluyendo las que actualmente ocupan puestos altos en el escalafón, han comenzado su trayectoria profesional creyendo que la discriminación de género era un asunto resuelto en generaciones anteriores y ya no las iba a afectar. Sin embargo, la mayoría acaba dándose cuenta de que no es así, de que las reglas de juego no son lo que parecen y, como consecuencia, acaban pagando un alto precio personal y profesional. Encuestas realizadas entre profesoras y becarias de distintas edades muestran que las jóvenes no perciben la marginación. Las mayores sí, y son conscientes de que tardaron en percibirla. La invisibilidad es una característica del *techo de cristal*: las barreras son implícitas, si fueran explícitas serían ilegales.

Por ello, en el Prólogo del Informe "Política Científica en la Unión Europea. Promover la excelencia potenciando la igualdad de género", elaborado por la Comisión Europea, (Informe ETAN, 2000), el entonces Comisario de Investigación de la CE Philippe Busquin decía: "Al entrar en el siglo XXI, el papel de la ciencia y la tecnología se hará más importante que nunca hasta ahora. Hay, sin embargo, un aspecto clave que continúa limitando el futuro potencial investigador de Europa: la infra-representación de las mujeres en los campos de la ciencia, la investigación y el desarrollo. Una mayor presencia de mujeres en investigación mejoraría la utilización de recursos humanos al tiempo que enriquecería la tarea científica con nuevos temas y perspectivas". Este es el problema que intentaremos analizar en este artículo.

2. LA CONCIENCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES RESPECTO AL TECHO DE CRISTAL

La primera institución que decidió conocer la magnitud del *techo de cristal* en la carrera académica de las mujeres fue el prestigioso Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), en EEUU. En un Informe elaborado por una Comisión mixta del área de Ciencias en el periodo de 1995 a 1998, durante el cual analizaron toda una serie de parámetros académicos desagregados por sexo y edad, pusieron de mani-

fiesto que las investigadoras jóvenes se sentían bien tratadas en sus departamentos y achacaban posibles dificultades en sus carreras al conflicto trabajo-familia. En cambio, las investigadoras maduras con puesto fijo (*tenure*), que por edad no tenían ya problemas de conciliación, se sentían marginadas, excluidas de la toma de decisiones, y frenadas en su promoción. Los datos mostraban que, en estos casos, la marginación iba acompañada de diferencias en salarios, espacio, recursos y reconocimiento, a pesar de que estas científicas consolidadas tuviesen unos logros profesionales similares a sus colegas varones. (Informe MIT, 1999). Un hallazgo importante fue constatar que este patrón se repetía en varias generaciones previas de profesorado. El porcentaje de mujeres en el puesto más alto del escalafón (8%) no había cambiado significativamente en los 10 y 20 años anteriores. La Comisión, creada por el Decano de la Facultad de Ciencias, hizo una serie de recomendaciones para mejorar la situación de las científicas consolidadas y para facilitar la conciliación familiar en las jóvenes. El Decano las puso en práctica y en pocos años se han conseguido importantes mejoras y un aumento significativo en el número de profesoras, estableciendo un modelo de análisis y diagnóstico del problema que se ha aplicado a otros muchos centros (Informes MIT, 2002).

El Grupo ETAN de expertos sobre Mujeres en Ciencia de la Comisión Europea realizó un estudio similar al del MIT en una serie de universidades e instituciones de investigación de Europa (Informe ETAN, 2000) y puso también de manifiesto, en todos los países de la Unión Europea, la infra-representación de las mujeres en ciencia y tecnología, especialmente en los puestos de alto nivel. A la luz de los datos recogidos y las entrevistas realizadas, se analizaban las posibles causas de la situación y se sugerían acciones a emprender desde los gobiernos de los países miembros para corregir estos desequilibrios de género en ciencia. Algunos gobiernos respondieron. El Ministerio de Comercio e Industria inglés encomendó la elaboración de un análisis de las Universidades inglesas (Informe Greenfield, 2002); el anterior Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó un informe (Informe MECD, 2003) analizando la situación en las Universidades españolas, y en la misma línea se insertan los estudios realizados desde la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (Informe FECYT, 2005), o el Consejo Económico y Social de Andalucía (Guil et al., 2005). En 2004 la Comisión Europea publicó otro estudio sobre los países del Este recientemente incorporados a la Unión Europea (Informe ENWISE, 2004), con similares conclusiones y recomendaciones a los gobiernos. En abril de 2005, los Ministros de Investigación de los países de la Unión Europea, conscientes de que las instituciones académicas no han tenido demasiado en cuenta esas recomendaciones y no desarrollan políticas de igualdad ni cumplen las directrices emanadas del Informe ETAN, aprobaron por unanimidad un documento en el que se comprometían a impulsar en sus respectivos países medidas correctoras y preventivas.

En España actualmente son mujeres la mayoría de quienes finalizan estudios universitarios de ciclo largo (~60%) y están en mayoría entre quienes obtienen las mejores calificaciones. El doctorado lo obtienen prácticamente un 50% de mujeres y hombres y no obstante, la participación de las mujeres en la actividad investigadora y docente de nuestras universidades dista mucho de ser igualitaria con la de los varones: decrece notablemente en las escalas profesionales altas, de forma que sólo son mujeres un 33%

de los Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Escuela Universitaria, y este porcentaje baja al 12% de Catedráticas de Universidad (Informe FECYT, 2005). Esta es la media nacional. Los porcentajes de Catedráticas de Universidad suelen ser superiores a la media en las Universidades jóvenes, pero en aquellas de mayor antigüedad y tradición son más bajos. Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla, que acaba de celebrar su V Centenario, este porcentaje es del 10% (Universidad de Sevilla, Anuario Estadístico 2005), y se observa claramente cómo las diferencias estadísticas más significativas se producen en la primera selección a Profesor contratado y en el acceso a Cátedra (Figura 1).

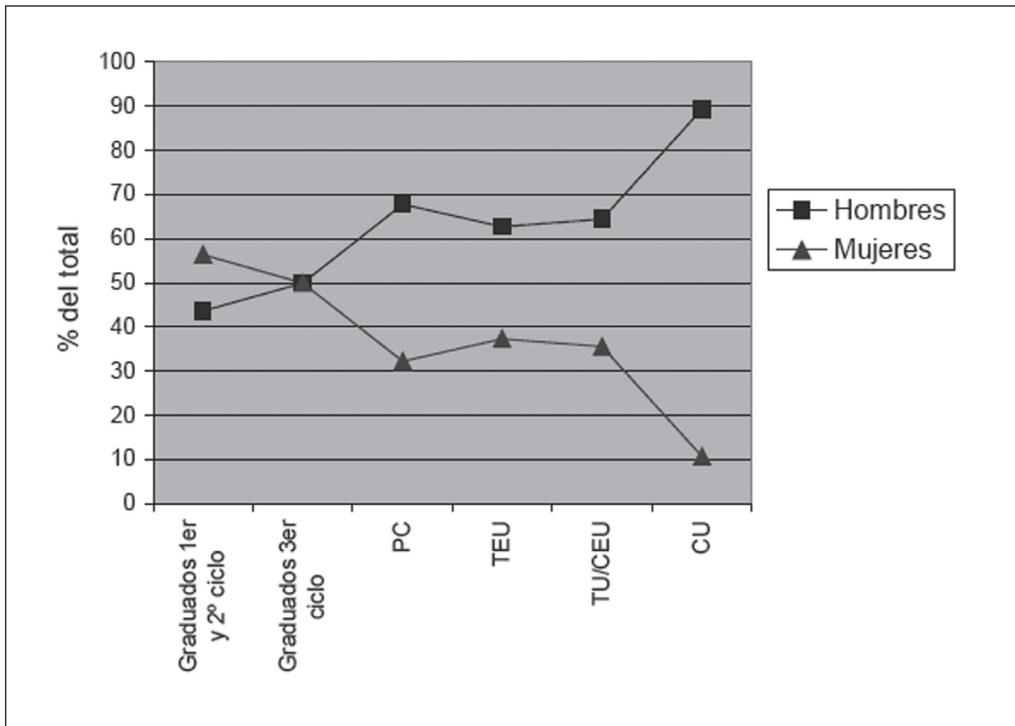


Figura 1

Graduados y Profesorado en la Universidad de Sevilla (USE). Gráfico "en tijera" elaborado a partir de Datos del Anuario Estadístico del curso 2004-05, USE.

3. NATURALEZA DEL TECHO DE CRISTAL

Puesto que, tanto en nuestro país como en los países de nuestro entorno, la situación en cifras es tan similar, cabe preguntarse: ¿por qué es tan bajo el porcentaje de éxito de las mujeres en el sistema académico? ¿Cuáles son las causas de esta criba que se realiza a medida que se desarrolla la carrera académica?

Podemos barajar una serie de repuestas que se suelen utilizar para justificar o explicar esta situación:

- a) Las mujeres tienen menos dedicación que los hombres a su carrera investigadora, debido a sus obligaciones familiares, por tanto son menos productivas.
- b) Las mujeres suelen estar menos motivadas que los hombres e invierten menos esfuerzos en sus carreras.
- c) Las mujeres son poco constantes buscando posibilidades de promoción (proyectos de investigación, dirección de tesis, acreditaciones, habilitaciones, oposiciones).
- d) Las mujeres sufren discriminación de género.

Excepto este último tipo de respuesta que sitúa las causas del menor éxito de las mujeres en el sistema académico, los tres primeros circunscriben estas causas a las propias mujeres, si bien suavizando a veces el diagnóstico con la consideración de que es por su mayor dedicación a la familia, lo cual nadie suele discutir. Pero endulzados con esta justificación se nos presentan como hechos también indiscutibles el que las mujeres sean menos productivas o menos constantes, y esto ni se demuestra ni hay por qué admitirlo *a priori* como válido. La productividad se puede medir, y la búsqueda de oportunidades también, por tanto esas hipótesis pueden y deben ser contrastadas con los datos reales, y sólo así podremos determinar si en principio son válidas o debemos descartarlas.

En 1997 la revista *Nature*, considerada como la de mayor influencia mundial e impacto en las ciencias experimentales, publicó un estudio sobre el sistema de evaluación por pares (*peer-review*) que marcó un antes y un después en la consideración objetiva de este problema (Wennerås y Wold, 1997). El estudio se realizó sobre las evaluaciones de una convocatoria de becas-proyectos postdoctorales (similares a los contratos Ramón y Cajal en España) del Medical Research Council (MRC) sueco, la principal agencia de financiación de la investigación en biomedicina en ese país. En los años 90 en Suecia, obtenían el doctorado en ciencias biomédicas un 44% de mujeres, pero conseguían un puesto postdoctoral sólo un 25% y a una cátedra accedían sólo un 7%. Estos porcentajes se mantenían prácticamente constantes desde los años 70. El índice de éxito de las investigadoras para obtener becas postdoctorales del MRC era menos de la mitad que el de sus colegas varones, por lo cual las autoras del artículo, dos inmunólogas, decidieron investigar los resultados de la convocatoria de 1995 y analizar las causas de esta anomalía estadística.

Para ello necesitaban disponer de la documentación presentada por los candidatos (currícula y proyectos de investigación), los criterios de evaluación, los informes de los evaluadores y las puntuaciones otorgadas a cada uno de los solicitantes, pero todos estos documentos se consideraban confidenciales y el MRC les denegó el acceso. Sin embargo, la Ley de Libertad de Prensa en Suecia garantiza el acceso de cualquier ciudadano a la documentación oficial de las instituciones públicas, y especialmente a toda aquella relacionada con la distribución de fondos públicos, con la única excepción de documentos que comprometan la seguridad nacional o la de ciudadanos concretos. Amparadas en esta Ley, Christine Wennerås y Agnes Wold recurrieron ante los Tribunales de Justicia la denegación de acceso a la documentación del MRC, y éstos dictaminaron que esos

documentos debían ser de libre acceso para cualquier ciudadano y en especial para quienes desearan realizar estudios sobre ellos y publicarlos en prensa. Gracias a esta sentencia fue posible realizar por primera vez un estudio de este tipo en Europa.

Wennerås y Wold (1997) analizaron la relación entre parámetros objetivos de productividad científica aplicados a cada currículum (número de publicaciones, índice de impacto, impacto total de las publicaciones, número de autores y número de citas de las mismas) y la puntuación otorgada por los/as evaluadores. Sus resultados muestran que, considerando cualquiera de los parámetros, para un mismo índice de productividad los evaluadores otorgaron puntuaciones consistentemente más altas a los hombres que a las mujeres. Por ejemplo, considerando el impacto total de las publicaciones de cada solicitante, las autoras establecieron cinco escalones de productividad (Tabla I) y, comparándola con la puntuación media otorgada por los evaluadores a los solicitantes de cada tramo, se observa cómo las mujeres con el máximo índice de productividad obtuvieron incluso menor puntuación que el cuarto grupo de hombres menos productivos (Tabla I).

TABLA I
RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE IMPACTO TOTAL (SUMA DEL IMPACTO DE CADA UNO DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS) DEL CURRÍCULO DE LOS/LAS SOLICITANTES DE BECAS POSTDOCTORALES DEL MRC SUECO EN 1995 Y LA PUNTUACIÓN OTORGADA POR LOS EVALUADORES. ELABORADO A PARTIR DE LOS DATOS DE WENNERÅS Y WOLD (1997)

| Impacto total de las publicaciones | Puntuación otorgada por los evaluadores | |
|------------------------------------|---|---------|
| | Hombres | Mujeres |
| Más de 99 puntos | 2,82 | 2,40 |
| Entre 60-99 puntos | 2,62 | 2,25 |
| Entre 40-59 puntos | 2,46 | 2,22 |
| Entre 20-39 puntos | 2,42 | 2,25 |
| Entre 0-19 puntos | 2,28 | 2,11 |

Como consecuencia, una amplia mayoría de hombres (80%) consiguieron beca y proyecto postdoctoral para continuar su carrera científica y la gran mayoría de las mujeres, a igualdad de currículum o con currícula superiores, no lo consiguió (Wennerås y Wold, 1997). Las autoras, además, analizaron mediante regresión múltiple la influencia de otros posibles factores en las desviaciones entre la productividad (cuantificada con parámetros objetivos) y las puntuaciones otorgadas por los evaluadores, y pusieron de manifiesto que, además del sexo, la relación profesional o personal de los solicitantes con los miembros de las comisiones de evaluación favorecía obtener mejores calificaciones para un mismo índice objetivo de productividad (Wennerås y Wold, 1997).

Este trabajo, que denunciaba desde su mismo título el “Nepotismo y sexismo en la evaluación por pares”, puso en tela de juicio la credibilidad de este sistema académico de selección, que hoy por hoy sigue siendo el menos malo, y generó un amplio debate en la comunidad científica. Sin duda fue el detonante para que algunas instituciones académicas y políticas pusieran en marcha programas de evaluación, diagnóstico, prevención y corrección de prejuicios de género y de grupo en ciencia y tecnología (Informes MIT 1999, 2002; Informe ETAN, 2000). Tal como se expresaba en el artículo, debemos reconocer que los científicos somos igual de sensibles que otros seres humanos a los prejuicios y a la camaradería y, por tanto, es altamente prioritario desarrollar sistemas de evaluación por pares que se autoprotejan contra estas debilidades de la naturaleza humana (Wennerås y Wold, 1997). El propio MRC sueco, escandalizado, investigó los resultados de la siguiente convocatoria de proyectos postdoctorales y su análisis confirmó los resultados de Wennerås y Wold: las evaluaciones aparecían con sesgos de género y de grupo. Además advirtieron que, aun entre los proyectos aprobados, los fondos asignados a proyectos de mujeres eran inferiores a los de los varones (Abbott, 1997). Detectado y reconocido públicamente el prejuicio de género, las distintas agencias suecas de evaluación y financiación han tomado medidas para corregirlo y prevenirlo, y actualmente en Suecia se están consiguiendo sistemas transparentes de evaluación que garantizan el principio de igualdad y de mérito: a igual currículum, igual puntuación.

Queda patente que el índice de éxito de las mujeres no se correlaciona con su productividad. Tampoco con su dedicación a la familia: la productividad de mujeres casadas y con hijos es algo mayor que la de mujeres solteras (Wennerås y Wold, 1997). Se constata que, al menos en Europa y Estados Unidos, las mujeres buscan las mismas oportunidades de promoción que los hombres, y hay que concluir que es la discriminación de género lo que determina mayoritariamente la dificultad de las mujeres para avanzar en la carrera académica, lo cual a su vez conduce en muchos casos a la desmotivación y al abandono.

En España aún no se ha hecho ningún estudio exhaustivo de la evaluación por pares en alguna convocatoria nacional de proyectos o becas. Sin embargo, recientemente se ha publicado un estudio preliminar sobre los resultados del Programa Ramón y Cajal de contratos postdoctorales entre los años 2002-2005 (De Pablo, 2006). Los solicitantes de estos contratos suelen ser doctores de entre 35 y 40 años, con más de 10 años de experiencia investigadora que, en muchos casos, han realizado estancias postdoctorales largas en universidades y laboratorios extranjeros. Una de las conclusiones a las que llega Flora de Pablo (2006) en su estudio es que las mujeres a las que se ha concedido un contrato Ramón y Cajal representan un porcentaje sorprendentemente inferior al de las solicitantes en prácticamente todas las áreas e, inversamente, el porcentaje de hombres contratados es mayor que el de solicitantes. Por ejemplo, en la convocatoria de 2004 los solicitantes fueron un 54% de hombres y un 46% de mujeres. Los contratos se concedieron a un 66% de hombres y un 34% de mujeres. La anomalía estadística es notable: en un grupo tan seleccionado de postdoctorales avanzados las diferencias entre sexos deberían ser mínimas, y sin embargo vemos cómo se abre la tijera a este nivel que determina, en muchos casos, la posibilidad de continuar o abandonar la carrera científica.

La convocatoria de 2005 fue incluso peor: consiguieron contrato un 70% de hombres y un 30% de mujeres, y en 9 de las 24 áreas el índice de éxito de las mujeres resultó 0,50 o inferior (De Pablo, 2006). Entre estas áreas estaban Ciencias de la Tierra, Química, Biología Celular Molecular y Genética, Biología Vegetal y Animal, o Psicología y Ciencias de la Educación, áreas todas ellas donde las mujeres hace tiempo que son un alto número. Como se pregunta la autora del estudio, “¿fue el sesgo de sexo inadvertidamente (nadie admite intencionalidad discriminatoria) introducido en estos resultados? Para saberlo con certeza tendríamos que hacer lo que hicieron Wennerås y Wold, volver a evaluar todas las solicitudes con estricto criterio meritocrático, lo que requeriría permisos ministeriales especiales y un notable esfuerzo”. “Hay reglas no escritas y sesgos muy arraigados que llevan pervirtiendo el sistema meritocrático, de acceso y promoción, con sistemáticos efectos negativos para las mujeres durante muchos años” (De Pablo, 2006).

Desgraciadamente, estos y otros casos nos indican que, en materia de evaluación de la actividad científica, el género sí que importa (Barres, 2006).

4. EL IMPACTO DE GÉNERO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN APARENTEMENTE NEUTROS

En el Informe ETAN (2000) se mostraba también que, como consecuencia de todas las barreras que se interponen en la carrera profesional de las investigadoras, cuando una mujer consigue suficiente autonomía para crear un grupo de investigación, éste suele ser pequeño y eso repercute negativamente en la captación de recursos.

En Andalucía, tenemos un ejemplo de cómo el tamaño de un grupo de investigación determina la financiación del mismo. Según los criterios de evaluación de los Grupos de Investigación del III Plan Andaluz de Investigación (PAI) para la convocatoria de 2003, se otorgaba financiación en función del número de doctores y de la puntuación científica del grupo. Ésta se obtenía multiplicando el índice objetivo de productividad del grupo (elaborado en base a publicaciones en revistas, libros, comunicaciones a congresos, tesis doctorales, proyectos de investigación, etc) por la raíz cuadrada de su número de doctores. Así, se puede calcular *a priori* que para dos grupos que obtengan 10 puntos de índice objetivo de productividad y tengan un tamaño de 4 o 9 doctores respectivamente, el primero multiplicaría por 2 (raíz cuadrada de 4) y obtendría 20 puntos, y el segundo multiplicaría por 3 (raíz cuadrada de 9) y obtendría 30. De esta forma, el grupo de 4 doctores muy productivos obtendría una financiación muy inferior al de 9 doctores bastante menos productivos. La diferencia se incrementaría además con un bonus económico fijo (F) por doctor (Figura 2).

Estos criterios de evaluación estarían premiando fundamentalmente el tamaño del grupo y penalizando la calidad del mismo: es evidente que si se quisiera premiar la productividad objetiva se daría la misma financiación a ambos grupos puesto que han tenido una producción científica similar, y si se quisiera premiar el mérito y la excelencia se le daría más financiación al grupo más pequeño, puesto que su índice de productividad por doctor es más del doble que el del grupo grande (2,5 puntos frente a 1,1).

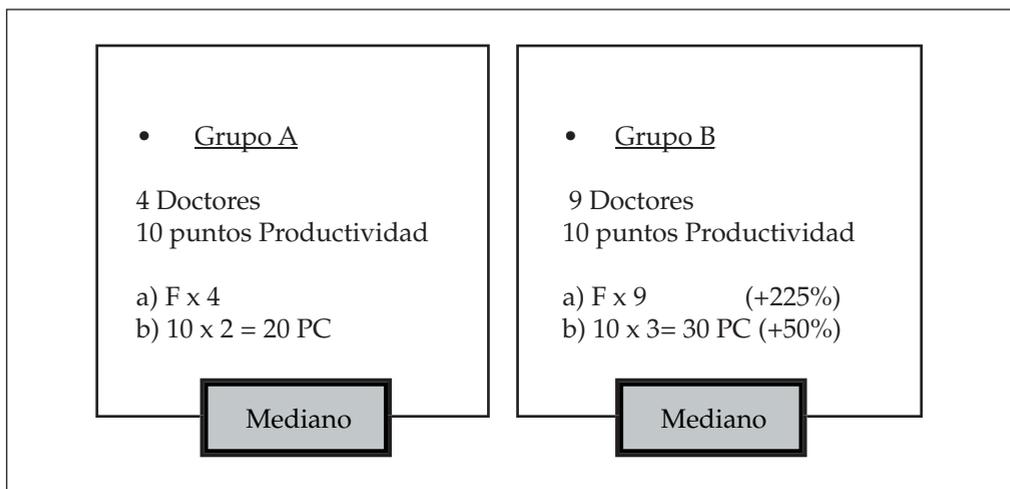


Figura 2

Influencia del tamaño del Grupo en la captación de recursos (III PAI, Convocatoria 2003).

Estas son consideraciones *a priori*. Podemos ver hasta qué punto son o no válidas contrastándolas *a posteriori* con los resultados reales de la aplicación de estos criterios, y para ello basta con analizar los datos de financiación a grupos que publican las Universidades andaluzas en sus Memorias anuales de Investigación. Tomando los de la Memoria de Investigación 2003 de la Universidad de Sevilla, podemos encontrar que, por ejemplo, para una puntuación científica en el intervalo entre 10-15 puntos, un grupo con menos de 5 doctores recibe de media 1.876,40 euros, y uno con más de 15 recibe 7.830,68 (más del cuádruple). Pero si tenemos en cuenta que se está tabulando Puntuación Científica (es decir, productividad objetiva multiplicada por la raíz cuadrada del número de doctores), es evidente que el grupo pequeño sólo ha multiplicado su productividad objetiva por un máximo de 2, y el grande por un mínimo de 4, por tanto el grande tiene la mitad de productividad objetiva que el pequeño y sin embargo recibe más del cuádruple de financiación. En los demás intervalos de puntuación ocurre lo mismo (Universidad de Sevilla, 2003).

Este criterio penaliza directamente la eficiencia y la excelencia. Se diría que lo único que importaba en el III PAI era el tamaño del grupo: se estaba estrangulando a los grupos pequeños limitando sus recursos, sin que al final importase su productividad ni el esfuerzo extra que tienen que hacer para conseguirla. Entre los grupos pequeños cabe predecir que estarán todos aquellos liderados por jóvenes de ambos sexos que inician su etapa como investigadores independientes y, según los datos del Informe ETAN (2000), los liderados por mujeres *senior*. Para ver si este es el caso también en Andalucía, investigamos la composición y dirección de los grupos de investigación andaluces en los Inventarios de Grupos de Investigación que publica anualmente la Junta de Andalucía. En la Tabla II se muestra un análisis de frecuencia de los grupos del III PAI realizado en

el Área de Ciencias de la Vida (CVI), también en la Convocatoria 2003 (Plan Andaluz de Investigación, 2004). Los 156 grupos CVI andaluces financiados en 2003 se distribuían de esta forma³:

TABLA II
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DEL III PAI EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA VIDA
FINANCIADOS EN LA CONVOCATORIA 2003. ELABORADO A PARTIR DE LOS
DATOS DEL INVENTARIO DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN 2003
(PLAN ANDALUZ DE INVESTIGACIÓN, 2004)

Grupos III PAI del Área de Ciencias de la Vida (CVI) 2003

| <u>Nº Doctores</u> | <u>Responsable Hombre</u> | | <u>Responsable Mujer</u> | |
|--------------------|---------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| 10 o más | 10 | (8%) | 0 | 0 |
| Entre 5 y 10 | 67 | (52%) | 11 | (39%) |
| Entre 3 y 4 | 51 | (40%) | 17 | (61%) |
| | ----- | ----- | ----- | ----- |
| | 128 | 100% | 28 | 100% |

Los datos muestran que la mayoría de los escasos grupos liderados por mujeres en CVI se encuentran en el segmento más bajo de tamaño (3-4 doctores), el más penalizado. No había en la convocatoria de 2003 ni un solo grupo de más de 10 doctores liderado por una mujer. Un criterio injusto como es premiar el tamaño por encima de la productividad y la excelencia, aunque parezca aparentemente neutro respecto al género, acaba introduciendo un sesgo de género en la evaluación y financiación de los grupos liderados por mujeres que suelen estar en el segmento más penalizado.

Quizá no sea ajena a este resultado la composición de las Ponencias de Evaluación, que publicaba la propia Junta de Andalucía en su página web. De las nueve áreas del III PAI, había cuatro Ponencias de Evaluación en las que no aparecía ninguna mujer (Agroalimentación; Ciencias y Tecnologías de la Salud; Física, Química y Matemáticas; y Recursos Naturales y Medio Ambiente), otras cuatro tenían 1-2 mujeres (Ciencias de la Vida; Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas; Tecnologías de la Información y la Comunicación; y Tecnologías de la Producción) y sólo en una, Humanidades, la ponencia era paritaria con 6 mujeres y 7 hombres. En total, de 76 evaluadores sólo 12 eran mujeres. En esa fecha, 2003, hacía ya tres años que la Comisión Europea había recomendado a los países miembros que debía haber un mínimo del 40% de cada sexo en comisiones y paneles de convocatorias públicas para repartir dinero público en Ciencia y Tecnología.

³ Es interesante señalar que, en esta y otras convocatorias del III PAI, estaban expresamente excluidos de financiación aquellos grupos con menos de 3 doctores, independientemente de su productividad científica, lo cual es una muy seria penalización a grupos pequeños y productivos.

Tampoco sorprende comprobar que el tamaño medio de los grupos liderados por los miembros de las Ponencias de Evaluación era de 8,7 doctores. Aún en la Convocatoria de 2004 del III PAI se mantuvo esta situación de conceder financiación a los grupos de acuerdo con esas fórmulas para priorizar el tamaño.

En 2005 se inició el PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), y su primera convocatoria de Incentivos a Grupos de Investigación se resolvió en enero de 2006. Al igual que en el III PAI, están expresamente excluidos de financiación los grupos con menos de 3 doctores activos, independientemente de su producción. Para los financiados y según se exponía en las cartas de concesión, además de recibir una cantidad fija por doctor activo, los grupos de investigación han obtenido el 60% de la ayuda económica de forma directamente proporcional a su productividad objetiva, y el 40% restante aplicando la fórmula de multiplicar la productividad científica por la raíz cuadrada del número de doctores. Hay que felicitar a la nueva Agencia Andaluza de Evaluación por este pequeño paso adelante para corregir situaciones injustas y conseguir que se premie la productividad y la excelencia -que no depende del tamaño, sino de otros factores-, aunque sea sólo en ese 60% de la financiación, pero hay que pedirle que sea firme a la hora de aplicar las medidas de igualdad de oportunidades dadas por nuestro gobierno y por la Comisión Europea. No tiene sentido mantener el 40% de la financiación con una prima de tamaño sobre la productividad.

Mientras se redactaba este artículo se ha publicado la concesión de incentivos a los grupos de investigación y desarrollo tecnológico, en su Convocatoria de 2006 (Resolución de 27 de marzo de 2007 de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología –SGUII, 2007). Se mantienen los criterios de la convocatoria anterior, pero por primera vez aparece un Anexo con los grupos cuya solicitud se ha desestimado por no cumplir alguno de estos dos requisitos: tener 3 o más doctores activos y/o haber obtenido una puntuación científica igual o superior a 10. En el listado aparece el número de doctores activos y la puntuación obtenida por estos grupos desestimados. Un sencillo análisis de este listado nos da los resultados recogidos en la Tabla III: más del 60% de los grupos desestimados (174) lo han sido por tener sólo 1 o 2 doctores activos y a pesar de haber obtenido más de 10 puntos. De ellos incluso 39 grupos han sobrepasado los 20 puntos de productividad científica y no han podido obtener financiación.

TABLA III

ELABORADA A PARTIR DE LOS DATOS DE LA RESOLUCIÓN DE LA SGUIT (2007)

| Grupos PAIDI cuya solicitud ha sido desestimada en la Convocatoria 2006 | |
|---|-----|
| Total de grupos desestimados: | 285 |
| Grupos desestimados con puntuación científica igual o superior a 10 | 174 |
| Grupos desestimados con puntuación científica igual o superior a 20 | 39 |

Curiosamente, en el listado de los grupos financiados no aparece ni el número de doctores activos ni la puntuación obtenida, sólo la cantidad de dinero que recibirán (SGUIT, 2007), por lo cual no es posible conocer cuanto dinero han obtenido los grupos más numerosos con esas mismas puntuaciones, pero es interesante señalar que en la Resolución se consideran como muy buenas puntuaciones entre 21 y 27 puntos, y extraordinarias las superiores a 28. La situación es realmente injusta para estos grupos con puntuaciones buenas o muy buenas que las han conseguido con sólo 1 ó 2 doctores activos, ya que de haberlas obtenido con grupos cuatro veces más grandes habrían sido premiados. Sería interesante conocer el sexo de los responsables de los grupos desestimados para saber el impacto de género de esta exclusión.

Primar el tamaño de un grupo por encima de su productividad es contrario a toda lógica de eficiencia. No puede negarse financiación a grupos cuya puntuación científica lo merezca, especialmente si con la misma puntuación otros grupos están siendo financiados. Posiblemente estas medidas de discriminación por tamaño estén produciendo indirectamente, como en la Convocatoria de 2003, una discriminación de género no buscada. Si dos grupos, uno grande y otro pequeño, producen igual, habría que premiar al pequeño que es mucho más eficiente, y no al revés: más justo sería dividir la productividad por la raíz cuadrada del número de doctores, que multiplicarla por ella.

5. RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN EUROPEA

Una de las conclusiones más interesantes de los Informes ETAN (2000) y MIT (2002) es que las costumbres y medidas políticas que operan en las instituciones académicas europeas discriminan, a veces inconscientemente, contra las mujeres, con el resultado de que el sexo de una persona acaba siendo más significativo que su excelencia. De ahí que la Comisión Europea recomiende una serie de medidas institucionales para identificar y evitar formas directas o indirectas de discriminación, de las cuales se consideran especialmente importantes las siguientes:

- Dejar perder a casi la mitad de una élite profesional e intelectual es un despilfarro, además de una injusticia, y amenaza la consecución de calidad y excelencia de las instituciones académicas. Por ello se recomienda la priorización de acciones de integración de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres (*mainstreaming gender equality*) como medio de alcanzar la excelencia (Informe ETAN, 2000).
- Establecer cual es la situación de las mujeres en una institución en particular es difícil si no se conocen las estadísticas y los indicadores de calidad desagregados por sexo y niveles. Es esencial disponer de esta información para saber el punto de partida y hacer un seguimiento de los resultados de las medidas políticas que se adopten. Las distintas instituciones deben desarrollar estos indicadores de calidad desagregados por sexo (Informe ETAN, 2000).
- El sistema de evaluación por pares, considerado como el mejor y más objetivo, no siempre funciona como debiera. El nepotismo y el sexismo está documentado que interfieren en los procesos de selección. Es necesario establecer indicadores objetivos del mérito personal promoviendo la transparencia en procesos de selección y promoción que eviten los sesgos de grupo (redes de padrinazgos,

escuelas, camaraderías, enemistades). Este tipo de sesgos de grupo acaba produciendo indirectamente discriminación por género, porque se tiende a seleccionar y recomendar a los similares, y los jefes de grupo, departamento, o escuela, mayoritariamente varones, eligen preferentemente a sus discípulos varones, en función de valores no siempre relacionados con el mérito (Informe ETAN, 2000). En este contexto, las redes de contactos personales que se establecen entre grupos poderosos y personas influyentes son casi exclusivamente masculinas. Cualquier información de interés circula rápidamente por estas redes y suele llegar tarde y mal, si es que llega, a las mujeres del mismo nivel que no están en ellas. De igual forma, cuando se está constituyendo una comisión, elaborando una lista de nombres para un simposio, organizando un panel o un equipo de gestión, se piensa fundamentalmente en hombres, y el sistema se perpetúa a sí mismo.

- Los grupos de poder que toman decisiones de gestión, control y reparto de recursos son mayoritariamente masculinos. Por ello la Comisión Europea (Informe ETAN, 2000) proponía un mínimo de representación de cada sexo del 40%, tal como ha recogido la recientemente aprobada Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres (BOE nº 71 de 23 de marzo 2007) en España para todas las instituciones.
- Es necesario introducir cambios en los modelos educativos que eliminen los estereotipos sexistas del científico (hombre, líder; mujer, ayudante), el médico o el profesor, y estudiar en profundidad los procesos que, en cada cultura, originan desequilibrios de género (Informe ETAN, 2000). Un condicionante cultural clave es la diferencia de códigos de valores que limita o autolimita a las mujeres: la ambición y el deseo de poder son cualidades elogiadas en un hombre y censurables en una mujer. El deseo de independencia para crear un grupo de investigación propio es considerado lógico en un hombre y pretencioso y desleal en una mujer. Muchas mujeres, además, no comparten el todo vale que parece imponer la competitividad en muchas áreas y se quedan al margen.

Como podemos ver, los factores sutiles de discriminación son múltiples, complejos y sinérgicos.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Por todo lo anteriormente expuesto, y sin siquiera entrar en los problemas de conciliación entre la vida familiar y profesional que afectan indudablemente más a las mujeres que a los hombres en nuestra sociedad y que agravan la segregación de género, parece claro que debemos defender la igualdad de oportunidades en la actividad investigadora, en la promoción profesional y en la participación en la toma de decisiones por ser un derecho, no como una concesión (AMIT, 2005).

Algunos hombres en posiciones relevantes son conscientes de la situación de marginación que sufrimos las mujeres en la ciencia y están contribuyendo a hacerla visible y corregirla. En un área tan poco feminizada como la Física, una asociación internacional, la International Union of Pure and Applied Physics (IUPAP, 2002) declaraba en una Resolución dirigida a los Gobiernos de las Naciones: "Los Gobiernos deben garantizar que

las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres para acceder y triunfar en investigación y en docencia. Los comités de planificación nacional y de evaluación deben incluir mujeres, y las financiaciones con fondos estatales deben concederse únicamente a las instituciones y organizaciones cuyas políticas incluyan la igualdad de género." Compete a las asociaciones científicas, compuestas por hombres y mujeres, establecer indicadores objetivos del mérito personal, analizar el posible impacto de género de las mismas y promover la transparencia en procesos de selección y promoción que eviten los sesgos de género (redes de padrinazgo, escuelas, camaraderías, tamaños de grupo, etc). Igualmente se debe denunciar la existencia de situaciones de discriminación y los mecanismos que llevan a ella y apoyar iniciativas que nos ayuden a ser conscientes de que el techo de cristal existe, pero se puede romper.

Por último, y en línea con lo que se está haciendo en otras instituciones, sería muy necesario promover y apoyar códigos de buenas prácticas premiables por la administración: que la participación paritaria de mujeres y hombres, a todos los niveles, en una universidad o centro, sea valorada como indicador positivo por las agencias de evaluación de calidad en la enseñanza y la investigación; que se reconozca y premie a los organismos públicos, foros políticos y medios de comunicación que contribuyan a sensibilizar a la sociedad sobre la situación de las mujeres en la ciencia y ayuden a mejorarla. En este sentido es muy loable la iniciativa de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología que acaba de convocar la primera edición del Premio FECYT a la Promoción de la Igualdad en el Conocimiento para acciones y políticas de igualdad.

Y, como se resalta en las Declaraciones y Estrategias de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT, 2005), debemos ser conscientes de que es responsabilidad de todos avanzar. Los hombres deben estar también implicados en este debate pues las soluciones sólo son posibles contando con ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, A. (1997). *Equality not taken for granted*. Nature 390, 204.

AMIT (2005). *Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas. Declaraciones y estrategias*.
<http://www.amit-es.org/descarg/declaracion05.pdf>

BARRES, B.A. (2006). *Does gender matter?* Nature, 442: 133-136.

De Pablo, F. (2006) *Científicas y Tecnólogas: especies a proteger*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 115-121.

Díaz, C. (2006) *Introducción. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 11-16.

Guil, A., Solano, A. y Álvarez, M. (2005). *La Situación de las Mujeres en las Universidades Públicas Andaluzas*. Consejo Económico y Social de la Junta de Andalucía. Sevilla.

INFORME ENWISE (2004). *Waste of Talents: turning private struggles into a public issue*. European Commission. ENWISE Expert Working group on Women Scientists. Disponible en http://www.eu.int/comm/research/science-society/women-science/enwise_en.html.

INFORME ETAN (2000). *Science policies in the European Union: Promoting excellence through*

- mainstreaming gender equality*. European Commission. ETAN Expert Working group on Women and Science. Disponible en <http://www.amit-es.org/etan.htm>.
- INFORME FECYT (2005). *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, Madrid.
- INFORME GREENFIELD (2002). *Set Fair. A Report on Women in Science, Engineering and Technology from the Baroness Greenfield*. <http://www.dti.gov.uk>.
- INFORME MECD (2003). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Pérez Sedeño E. y cols. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003-0031/EA2003-0031.pdf
- INFORME MIT (1999). *A study on the status of Women Faculty in Science at MIT*. Massachusetts Institute of Technology. En: <http://web.mit.edu/faculty/reports/index.html>, junto con su actualización en 2002.
- INFORMES MIT (2002). *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*. Massachusetts Institute of Technology. Disponibles por áreas de conocimiento en <http://web.mit.edu/faculty/reports/index.html>
- IUPAP (2002). En <http://www.if.ufrgs.br/iupap/>, Resoluciones.
- Lara, C. (2006). *Rosalind Franklin y el descubrimiento de la estructura del DNA. Un estudio de caso sobre la (in)visibilidad de las mujeres en ciencia*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 133-157.
- López Sancho, M. P. (2006). *La dimensión de Género en la Física*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 122-132.
- Plan Andaluz de Investigación (2004). *Inventario de Grupos de Investigación y Desarrollo Tecnológico 2003*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía, Sevilla.
- Roa, L (2006). *Mujeres en Tecnología*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 183-194.
- Sguit (2007). http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/cocoon/aj-det-.html?p=/Nuestra_oferta/Incentivos/&s=/Nuestra_oferta/Incentivos/&c=24212
- Universidad de Sevilla (2003). *Memoria de Investigación 2003*. Secretariado de Publicaciones de la USE, Sevilla.
- Universidad de Sevilla (2005). *Anuario Estadístico 2004-2005*. Secretariado de Publicaciones de la USE, Sevilla.
- Vela, C. (2006). *Las mujeres en los ámbitos científicos y tecnológicos en la Unión Europea*. En "El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología" (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 197-205.
- Wennerås C. y Wold A (1997). *Nepotism and sexism in peer-review*. Nature, 387, 341-343.

IDENTIDAD Y MASCULINIDAD

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ENFOQUES TEÓRICOS PARA FUNDAMENTAR LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*Dra. Pilar Colás Bravo*¹
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este artículo se abordan los conceptos de género e identidad, así como el de identidad de género. Presenta la teoría sociocultural y la teoría ecológica del desarrollo humano como enfoques teóricos en los que fundamentar tanto intervenciones educativas en equidad de género, como derivar líneas de investigación sobre género y educación.

***Palabras clave:** Género, identidad, identidad de género, teoría sociocultural, teoría ecológica del desarrollo humano.*

ABSTRACT

This article shows the concepts of gender and identity, as well as the gender identity. It presents/displays the sociocultural theory and the ecological theory of the human development like theoretical approaches in which to base as much interventions educative on gender identity, like deriving lines of investigation on gender and education.

***Key words:** Gender, identity, gender identity, the sociocultural theory, Bronfenbrenner's ecological paradigm.*

1 Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. Departamento MIDE: Facultad de CC de la Educación. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla.
E-Mail: pcolas@us.es.

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los pilares claves en la transformación de patrones culturales de género marcados por el patriarcado. Así lo reconocen personalidades intelectuales, políticas y sociales coincidiendo en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos, etc. Así como superación de lacras sociales derivadas de la violencia de género machista.

Esta realidad demanda una intervención urgente educativa que impulse la transformación de las actuales pautas y patrones culturales de género, y promueva relaciones interpersonales y sociales basadas en la equidad de género.

El desarrollo de una auténtica práctica educativa en equidad requiere de “conciencia” y “formación” en género.

Algunos de los impedimentos que dificultan una formación en género son: la invisibilidad de las formas de discriminación de género existentes en los contextos sociales, entre ellos, los educativos y el desinterés formativo por esta temática derivado de lo anterior.

La incorporación de una visión de género a la educación y concretamente en el desarrollo curricular se encuentra dificultada por dos motivos, entre otros: a) la falta de visibilización de la discriminación de género en los contenidos, metodologías y prácticas de enseñanza y b) necesidad de teorías, modelos y estrategias educativas realistas y posibles para una educación en equidad.

La formación en género requiere a su vez de un trabajo paralelo científico que fundamente teórica y empíricamente las actuaciones educativas. La identidad de género constituye uno de los núcleos claves en los que asentar tanto la investigación como la formación en género.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR GÉNERO?

¿Es lo mismo sexo que género? En los estudios sobre *género* se diferencia claramente entre el término “sexo” y “género”. El sexo hace referencia a las características biológicas y físicas diferenciales entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales, hormonas, etc. En cambio, el término ‘género’ se refiere al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino. Es decir sexo se refiere a las características biológicas que identifican a las personas como varones o hembras, mientras género es una construcción social del sexo biológico por la que se prescriben diferentes papeles y responsabilidades. Estas diferenciadas funciones sociales están representadas por los estereotipos de género que impregnan todo el tejido y sistema social.

El concepto de *género* lo introdujo Money (1955). Este autor necesitaba encontrar una terminología que le permitiera explicar y hacer entender a los demás la vida sexual de los hermafroditas que estaba tratando de estudiar. Se trataba de casos donde no se producía la “normal” convergencia entre el “sexo biológico”, el “sexo psicológico” y el

“deseo heterosexual”. La nueva palabra “género” ganaría la partida a otras propuestas como “sexo social” o “papel (rol) sexual”. El éxito de esta nueva terminología, dentro de la comunidad científica internacional, fue inmediato y total. Su utilización por parte de los investigadores con enfoques diferentes, hizo que la palabra “género” fuera generando nuevos y diferentes significados a los dados en su origen. Así surgen nuevos términos tales como *papel de género*, que hace referencia al modo de conducta prescrito y determinado socialmente e *identidad de género* referida a la dimensión psíquica asentada en un determinado morfismo sexual biológico, es decir, la experiencia privada de pertenecer a uno u otro sexo. Posteriormente, la sociología lo convertiría en uno de sus conceptos teóricos más influyentes. Estos nuevos conceptos conducen rápidamente a la visión actual de considerar el sexo como lo biológico y al género como lo social (Fernández 2000:4).

Como es habitual en el desarrollo del conocimiento a partir de esta primera diferenciación comienzan a surgir otros términos que ayudan a matizar y diferenciar conceptos tales como “*roles de género*” tareas y funciones diferenciales que la sociedad asigna a hombres y mujeres. Así, por ejemplo, en la mayoría de las sociedades a las mujeres se les confiere o responsabiliza del cuidado de los niños, mientras que de los hombres se espera que trabajen y aporten el sustento a la familia. Las *normas de género*, hacen referencia a las normas de comportamiento esperado según los roles de género. Por ejemplo se considera una norma de comportamiento asociado al género la conducta de ceder el varón el paso o el asiento a la mujer. “*Las características de género*” son rasgos psicológicos que se consideran masculinos o femeninos, por ejemplo la delicadeza asociada a la femineidad. Este rasgo en el sexo masculino es valorado negativamente. Por el contrario un valor masculino como la “*hombría*” es valorado negativamente si lo posee la mujer. Estos conceptos y otros tales como “*comportamiento de género*” o “*simbolismo de género*” puede verse en Pérez (2006: 21-22).

3. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR IDENTIDAD?

La *identidad* como constructo pedagógico adquiere protagonismo en los últimos años a raíz de la postmodernidad. Por *identidad* entendemos la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. La identidad implica por tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc. La convergencia de elecciones diferentes en estas u otras dimensiones lleva a la idea de una identidad multidimensional, producto de la combinación e integración de todas ellas. Ello origina y da lugar a múltiples identidades: identidad personal, identidad cultural, identidad lingüística, política, religiosa, de género, ciudadana, etc. Por tanto, cada persona tiene múltiples identidades y referentes identitarios, lo que lleva a conceptos tales como la pluripertenencia, o la poliidentidad. El término identidad según Marín (2002) supone por una parte “identificar”, es decir, “singularizar” y “distinguir” algo de los demás y por otra “pertenecer”, ubicación de los sujetos en un espacio común compartido.

El concepto de identidad adquiere especial interés en los discursos actuales pedagógicos. Piénsese, por ejemplo, en la identidad cultural, temática de gran actualidad

dado el enorme flujo de poblaciones que emigran a lugares distintos en la investigación pedagógica. Dado que la identidad se convierte en un constructo de enorme actualidad y transcendencia en el campo pedagógico necesitamos entender y responder a interrogantes tales como: ¿cómo se construye la identidad? ¿qué factores determinan la identidad?, ¿qué papel juega la sociedad y el sujeto en la configuración de su identidad?, ¿identidad o identidades?

La construcción de la identidad es compleja y es preciso para hacer una aproximación a la misma ir poniendo sobre la mesa cuestiones o abordajes que ayuden a clarificar este campo.

Un primer aspecto a considerar es que la identidad se construye de forma dinámica y evolutiva. Todos hemos observado que las personas cambian de ideología política, o de religión en determinados momentos de sus vidas. La identidad es por tanto, un proceso dinámico con posibles grados de evolución en el tiempo, factor explicativo importante de la identidad. Desde un punto de vista psicológico en la construcción de la identidad confluyen o se conjugan el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo. En el siguiente gráfico se representa la perspectiva temporal en la construcción de la identidad.

Estos ejes temporales marcan trayectorias de identidad diferenciadas en los sujetos. El tiempo pasado, presente y futuro actúa como eje articulador en los procesos identitarios. Las experiencias vitales previas, las condiciones existenciales presentes y las expectativas

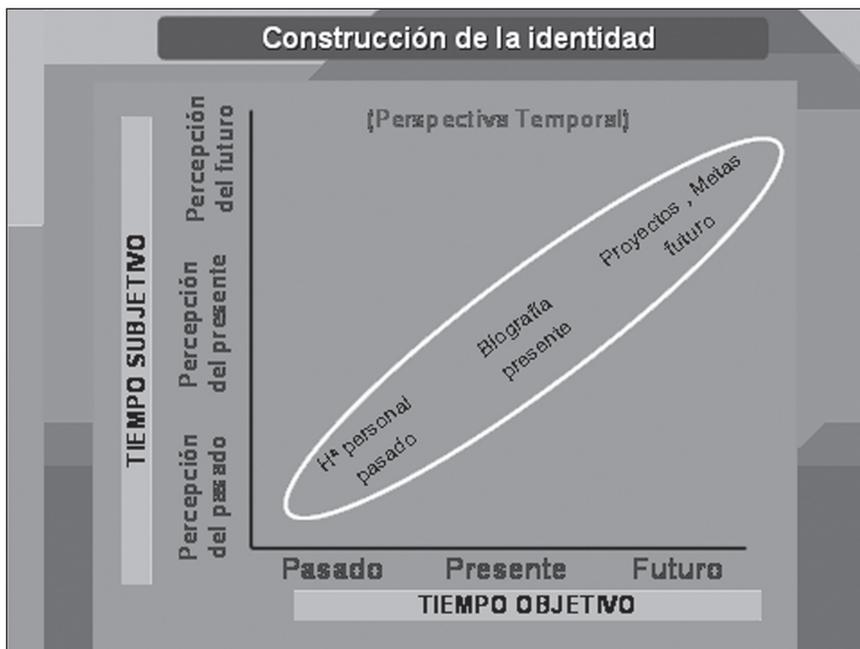


Figura 1
Concepción temporal de la construcción de la identidad.

futuras son referentes importantes para comprender las transformaciones y cambios de identidad. Tal como proclaman voces autorizadas (Fitzgerald, 1993) la identidad no es algo unitario, fijo y estable sino que está en constante construcción y cambia según las circunstancias. Estas cuestiones son relevantes para comprender de forma más amplia lo que conlleva la identidad de género, y el papel o rol de la educación en la configuración y/o transformación de dicha identidad.

Otro aspecto importante a considerar es la cultura, caldo de cultivo en el que se construye la identidad, así como los contextos en los esa cultura interactúa con el individuo. Son las interacciones en los espacios sociales las que nutren las percepciones subjetivas y objetivas de los sujetos de su historia y biografía personal. En apartados posteriores desarrollamos más detenidamente estos aspectos.

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR IDENTIDAD DE GÉNERO?

La *identidad* remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como formas de vida compartidas que se expresan y manifiestan en comportamientos regulados. En la identidad colectiva tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación.

La *identidad de género* se transmite culturalmente a través de expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son transmitidos a sus miembros en función que nazcan hembra o varón. Ello se instala profundamente el modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, originándose comportamientos propios y compartidos intra-género e inter-género.

La identidad cultural de género significa la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a una cultura, la catalogación de una persona en un grupo o categoría (de género) que asume determinados rasgos o conductas. Ser mujer u hombre, implica tener posiciones y roles diferenciados en el espacio cultural que comparten como grupo de sujetos. La identidad entendida como pertenencia significa la asunción de determinados roles sociales, actitudes y disposiciones en cada género. Entraña y conlleva una representación intersubjetiva, y conjunto de características compartidas por un colectivo. La identidad de género aporta rasgos que reconocen al sujeto o grupo frente a los demás, tales como funciones sociales, estereotipos, visiones y valores compartidos. De esta manera pueden explicarse los estereotipos basados en los prejuicios de diferenciación de hombres y mujeres.

La identidad de género es una temática de gran interés y proyección pedagógica de ahí que se asuma como objeto de investigación educativa, Como línea de investigación requiere sustentarse en teorías que guíen su desarrollo científico. De ahí nuestro interés por presentar algunas teorías que sirvan de marco teórico a la investigación educativa sobre identidad de género. Nosotros expondremos aquí dos enfoques teóricos que entendemos son claves para la comprensión de los procesos de la construcción de la identidad de género: la *Teoría Sociocultural* como la *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano*. Ambas aportan conceptos e ideas explicativas útiles para explicar procesos de gestación y evolución de la identidad de género.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DESDE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

La Teoría Sociocultural aporta un modelo explicativo de los factores y procesos que configuran la identidad, integrando en el mismo, sociedad y sujeto en mutua y constante interacción. Por tanto desde la Teoría Sociocultural la identidad es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los marcos culturales, históricos, sociales, económicos, etc. aportan referentes identitarios claves, pero son los sujetos, en última instancia, los que tienen potestad de nuevas formas de cambio social.

Como podemos ver en la figura 2, en el proceso de construcción de la identidad hay que contemplar o considerar dos planos; el interpsicológico y el intrapsicológico. Entre dichos planos se mantiene un constante flujo interactivo y dinámico. En el plano intersubjetivo se sitúa el mundo externo al sujeto, pertenece a la cultura que se propone a través de los instrumentos culturales que aporta tales como lenguaje, ritos, medios de comunicación, etc. El plano interpsíquico se trasvasa al plano intrapsíquico a través de un proceso de *internalización*. Pero a su vez el dominio intrapsíquico es devuelto al plano interpsíquico a través de las prácticas sociales de los sujetos. Este espacio entre uno y otro plano se completa con constructos tales como “*dominio*” “*apropiación*” “*privilegiación*”, “*reintegración*”.

El concepto de “*dominio*” hace referencia al grado de uso de unas determinadas herramientas o/y pautas culturales. Por ejemplo dominio de determinadas pautas culturales asignadas al sexo, es decir, actividades culturalmente asociadas a hombres y



Figura 2

Representación de la construcción de la identidad de género desde la Teoría Sociocultural.

mujeres. Por ejemplo saber cocinar, atender la casa, lavar, etc. La *apropiación* se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio, es decir, herramientas culturales propias de una cultura son asumidas por los sujetos, estructurando nuevas maneras de interpretar la realidad. Esta idea podemos verla, por ejemplo plasmada cuando la mujer árabe adopta vestimenta europea. La noción de "*privilegiación*" se relaciona con la posibilidad de decidir y usar las herramientas culturales más apropiadas en un determinado contexto y momento. Por ejemplo el hombre o mujer ante una atracción hacia el otro sexo puede privilegiar conductas asignadas a su sexo que se valoran culturalmente como esperables o deseables, tales como la cortesía en el hombre o la seducción en la mujer. En otras situaciones la mujer u hombre pueden privilegiar en el contexto doméstico pautas culturales de género tradicionales o rupturistas de los modelos tradicionales, por ejemplo, asumir el hombre roles asignados a la mujer como el cuidado de los niños o cocinar o la mujer asumir la responsabilidad única del sustento familiar. Por último, el concepto de "*reintegración*" significa la traslación de instrumentos culturales válidos en determinados contextos a otros, lo que implica dotar de nuevas dimensiones a los patrones culturales y darles nuevos usos. Un ejemplo de reintegración lo tenemos en el concepto del "banco del tiempo". Se traslada un concepto económico (préstamo) al ámbito de las actividades domésticas y cotidianas. La *reintegración* lleva a la evolución y a crear formas culturales nuevas, haciendo readaptaciones de los modelos culturales anteriores conocidos. La generalidad de esas transformaciones se traduce en cambios evolutivos sociales, por ejemplo, la normalidad de la mujer de asumir responsabilidades laborales.

Desde el enfoque sociocultural la identidad de género supone un *proceso de asimilación y reintegración de las pautas sociales de género establecidas*.

La identidad de género se construye, por tanto, a través de la interacción entre individuo y sociedad, en un diálogo permanente, y se mantiene en constante renovación. Por un lado, la cultura en la que habita el sujeto provee los modelos sociales de género que son contextos de referencia claves (plano intersíquico) para construir la identidad. Pero por otra parte los sujetos tienen un papel activo y creador en la configuración de la cultura (reintegración). El juego de estos dos planos puede explicar el amplio margen de heterogeneidad de identidades de género y niveles o grados de integración de la cultural de género que adoptan los sujetos.

Por tanto, desde la teoría sociocultural es fácilmente comprensible y entendible porqué no existe una homogeneización en cuanto a la identidad de género, o dicho de otra forma, existe una gran diversidad en los niveles de integración en los sujetos de los mandatos de género. Esta teoría da una explicación a porqué no todos los sujetos alcanzan los mismos estadios de integración de los mandatos de género y el porqué de la heterogeneidad de posicionamientos. De ahí que se originen y convivan sujetos con identidades de género fuertemente arraigadas en pautas de actuación, asociadas a los sexos fuertemente tradicionales, caso de las personas machistas, o por el contrario sujetos que pretenden una ruptura con las pautas establecidas, por ejemplo la Plataforma de Hombres por la Igualdad.

Por tanto, a modo de síntesis, la Teoría Sociocultural aporta un marco teórico conceptual que explica la construcción de la identidad personal de género en base a la interacción de las propuestas sociales y los entornos por un lado y las distintas posiciones que

pueden adoptar los sujetos ante éstas, expresadas desde el enfoque sociocultural en dos dimensiones: una *externa* que representa la vertiente social y se expresa en el lenguaje, las tradiciones, la moral, etc. y otra *interna*, vertiente psicológica, que hace referencia a la vertiente más personal y que afecta a tres áreas: cognitiva, afectiva y moral. Estas dos dimensiones caracterizan las interacciones de lo psicológico (*interno*) con lo social (*externo*).

Desde la teoría sociocultural el diálogo entre sujeto – cultura, a través de los procesos de internalización, son los que marcan los niveles/ grados de asimilación de los patrones culturales de género. Este modelo teórico y conceptual aporta toda una cartografía científica sobre la que trazar las rutas de la investigación educativa sobre género.

Desde el enfoque sociocultural se extraen dos principios básicos. Por un lado la construcción de la identidad de género supone un proceso de *asimilación* y *reintegración* de las pautas sociales de género establecidas. El segundo se refiere a que la identidad de género se configura en la mutua interrelación entre sujeto, sociedad y cultura. La identidad individual de género, por tanto, se construye en interdependencia respecto de los grupos sociales de los que forma parte, teniendo a su vez el sujeto un peso y protagonismo importante. Si bien este modelo es un importante referente para generar proyectos de investigación, hacer interpretaciones de estudios de género, o dar explicaciones de los fenómenos de género observados en la sociedad, la teoría del desarrollo humano de Brofenbrenner aporta concreciones de los contextos que resultan de gran utilidad para entender los flujos de interacción entre sujetos y contextos, ya que desde la perspectiva sociocultural los contextos sociales y la mediación cultural juega un papel determinante en la identidad de género. Ella se genera a través de la interacción del sujeto con distintos colectivos y grupos sociales de pertenencia y modelos institucionales (familia, escuela, trabajo), así como a través de instrumentos simbólicos (escritura, rituales, lectura, medios de comunicación, tecnologías de la información etc.).

Así pues, desde la perspectiva sociocultural, la construcción de la identidad se halla estrechamente ligada al llamado proceso de *internalización*. El proceso de *internalización* es un continuo entre: 1) el *dominio* que los sujetos deben ejercer de los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, 2) la *apropiación* que se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. En dicho proceso, el binomio interpsicológico-intrapsicológico queda superado en tanto suponen dos planos que coexisten en interacción dialéctica en un único y continuo proceso.

6. CULTURA DE GÉNERO Y SUS CONTEXTOS DE EXPRESIÓN: LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BROFENBRENNER

Los contextos sociales y culturales son referentes ineludibles en los procesos de la construcción de la identidad de género, como hemos expuesto en el apartado anterior. De ahí que las aportaciones de Brofenbrenner (2002) referidas a la especificación de los contextos, ambiente ecológico, como denomina el autor, sean de obligada referencia en este marco. El ambiente ecológico se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la otra. Estas estructuras las denomina: *microsistema*, *mesosistema* y *macrosistema*. El sujeto se ve afectado por las



Figura 3
Contextos ecológicos del desarrollo humano (Colás, 2006b: 33).

relaciones que se establecen entre entornos próximos (microsistemas y mesosistemas) y por los contextos más grandes (macrosistemas) en los que están incluidos los entornos. La figura 3 visualiza estas ideas.

Brofenbrenner denomina *microsistema* al contexto más cercano en el que vive y se desarrolla la persona. Se incluye en este primer nivel la formación de redes o círculos sociales que se establecen mediante las relaciones directas que mantiene el sujeto con otras personas. Brofenbrenner define el *microsistema* como patrón de actividades y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado. La *actividad, el rol y las relaciones interpersonales* constituyen los elementos o componentes del *microsistema*. El *mesosistema* es la interrelación entre dos o más entornos, es por tanto un sistema compuesto de microsistemas. “El mesosistema comprende la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (por ejemplo para un niño las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)” (Brofenbrenner, 2002: 44). El *macrosistema* se define como el patrón de creencias, ideología y sistema de valores que sustentan la dinámica de una cultura en la que están inmersos contextos microsisstémicos, y *mesosistémicos*. Estos sistemas constituyen el núcleo del desarrollo humano y comunitario.

Dos aspectos nos parecen importantes resaltar de las aportaciones de Brofenbrenner: Los contextos o ambientes ecológicos no se circunscriben a aspectos únicamente externos sino que incluyen la interconexión entre sujetos y contextos. Y en segundo lugar el papel crucial del sujeto para transformar los contextos externos.

La teoría ecológica de Brofenbrenner tiene, a nuestro entender, un gran potencial para la comprensión de los fenómenos relacionados con la transmisión de los patrones culturales de género, así como para aportar pautas de intervención educativa.

Con la finalidad de hacer más comprensible la aplicabilidad de esta teoría haremos una traslación de la misma al análisis de las relaciones de género en los contextos educativos.

Desde una perspectiva de género el nivel *macrosistémico* representa el imaginario social y cultural de género que se traduce en patrones estables de conductas, creencias, ritos, etc., asociados a roles y funciones diferenciadas en función del sexo. Es precisamente en este nivel donde se sitúa, por ejemplo, la transmisión de estereotipos de género a través de los medios de comunicación. La masculinidad y feminidad actúan como modelos hegemónicos universales dicotómicos mantenidos a lo largo de la historia de las culturas. Esa cosmovisión de género estructura y da contenido a la identidad de cada sujeto. La asignación social y cultural de roles de género tiene un poder casi mágico sobre los comportamientos, incluso sobre lo que se piensa y se siente. El nivel “macro” se manifiesta en pautas sociales normativizadas, costumbres, ritos, etc. que se transmiten por distintos medios y a la vez cohesionan a los sujetos.

El nivel “*meso*” materializa las representaciones sociales de género en los contextos próximos de socialización, tales como familia, escuela o escenarios profesionales. Incluyen, por tanto, los espacios de actividad próximos en los que se reproducen y cristalizan las representaciones socioculturales colectivas de género. En este nivel se sitúa el ámbito académico y escolar, contexto clave para analizar las diferencias de género en la formación de los alumnos.

El nivel “*micro*” representa la dimensión más interpersonal y directa se manifiesta en la actividad dialógica entre sujeto, su actividad y los otros. El nivel “micro” se expresa en el discurso y en las formas de comunicación mediadas por el género.

Dentro de este nivel “micro” podemos situar, por ejemplo, la interacción o comunicación inter-género o inter-sujetos que genera discursos que expresan tanto la asimilación como la expresión de los patrones culturales de género.

Un pasaje de la novela de Pérez Galdós “La desheredada” ilustra este nivel “micro” en la transmisión de patrones y roles de género asignados socialmente. El diálogo reproduce una situación de galanteo entre un joven médico y una muchacha.

Joven médico: “Vidita no te me hagas sabia. El mayor encanto de la mujer es la ignorancia. Cada disparate te hará subir un grado en el escalafón de la belleza. Sostén que tres y dos son ocho, y superarás a Venus.

Muchacha: Yo no quiero ser sabia, vamos, sino saber lo preciso, lo que saben todas las personas de la buena sociedad, un poquito, una idea de todo... ¿Me entiendes?

Joven médico: Sabes coser?

Muchacha: Si

— ¿Sabes planchar?

— Regularmente

— ¿Sabes zurcir?

— Tal cual

— ¿de guisar?

— Así, así.

— Me convienes chica.



Figura 4
Contextos culturales en los que se construye a identidad de género.

En este diálogo se expresan los modelos y patrones de género impuestos y valorados en la condición femenina, y cómo estos actúan a modo de aceptación y valoración personal y social. Son planteados a través de la interacción inter-género (microsistema).

Por tanto la teoría de Brofenbrenner señala tres niveles contextuales “macro”, “meso” y “micro” en los que articular propuestas de formación e investigación en género.

En la construcción de la identidad de género operan mecanismos culturales a nivel macroestructural, mesoestructural y microestructural (Colás, 2003a).

Por tanto, a modo de síntesis la identidad personal de género se construye a través de la interacción entre individuo y sociedad, en un diálogo permanente, y en constante renovación. La cultura en la que habita el sujeto provee de modelos sociales y culturales que son contextos de referencia claves para construir la identidad personal Pero los sujetos tienen un papel activo y creador en la configuración de ésta. Podemos observar este hecho en las trayectorias vitales tan distintas que tienen sujetos con idénticos ambientes, por ejemplo hermanos.

Por tanto, las propuestas sociales y los entornos, tienen un peso importante en la construcción de la identidad personal. Pero a su vez las distintas posiciones que pueden adoptar los sujetos ante éstas, originan diversidad de grados en cuanto a la asimilación e integración de los patrones sociales que les rodean. Estos modelos no son asimilados de igual forma por todos los sujetos.

En la figura 5 se sintetizan las ideas presentadas procedentes de la teoría sociocultural y del desarrollo humano de Brofenbrenner. Las dos teorías referidas ponen el acento en dimensiones sociales y culturales. Es preciso completar este mapa científico con la dimensión personal del sujeto.

Al respecto, algunos autores (De Pablos, 1999: 421) identifican tres formas de situarse el sujeto frente a los modelos sociales que identifican como posición *legitimadora*, de *resistencia* y de *proyecto*. La *identidad legitimadora* asume a título individual la identidad colectiva (de género) dominante en su cultura de referencia. Estaríamos ante sujetos totalmente identificados con los roles, papeles y valores propuestos por el contexto. Desde la cultura patriarcal de género, la mujer debe tener como meta el matrimonio. Si los mandatos del patriarcado no se cumplen se observa como un fracaso, perdiendo valor y autoestima por no alcanzar las expectativas de género esperadas. Ello hace que la mujer se plantee como meta vital el casamiento porque así es aceptada, valorada y estimada socialmente. Este mandato se instala en la esencia de las mujeres y rige gran parte de sus comportamientos en la etapa de la procreación.

La *identidad de resistencia* supone adoptar una posición de rechazo a los principios que propugna la sociedad, adoptando conductas rebeldes ante las normas sociales tales como ¡me caso con pantalón! La *identidad de proyecto* supone redefinir el sujeto, desde el punto de vista personal, su posición en la sociedad, utilizando los recursos culturales a los que se tiene acceso. Consecuencia de ello es la transformación de la sociedad.

La combinación de estas dos fuentes sociedad y sujeto origina multiplicidad de identidades.

La película "Billy Elliot" puede ser un referente para poder ilustrar las ideas hasta aquí planteadas. Esta película que tuvo gran éxito de público en el año 2001, trata del esfuerzo personal de un niño que quiere hacerse bailarín clásico en un ambiente donde los hijos de los mineros se entrenan para ser boxeadores. Para lograr su sueño tendrá que hacer frente a las trabas que su padre (huérfano) y contexto social (comentarios de los vecinos del pueblo donde habita) le ponen por plantear una opción personal que no se corresponde con lo que se espera de su trayectoria vital, dado el contexto y las circunstancias que le rodean; familia de escasos recursos económicos, profesión minera del padre, ambiente rural, etc. La película narra la lucha personal de un niño de once años que, totalmente a contracorriente de lo que se espera de su sexo, quiere dedicarse a bailar.

La situación que se plantea en el film ilustra muy claramente los conceptos e ideas aquí expuestas con relación a la construcción de la identidad y el papel social e individual en la construcción de ésta. Por un lado se observa la construcción de la identidad profesional como una tensión entre lo que el contexto socio cultural le propone al niño (en función de su género), ser minero, y sus preferencias y gustos personales, ser bailarín. En esta situación el niño adopta una posición de "identidad de proyecto" ya que aprovecha y negocia las oportunidades que se le ofrecen para alcanzar un status y situación social distinta (figura de ballet clásico) a la que el contexto próximo le determina (ser minero). El protagonista podría haber adoptado posiciones de legitimación (aceptando seguir la tradición profesional familiar y ser minero) o de resistencia mediante rebeldía y acciones de ruptura con el medio (huida de casa, enfrentamientos directos con el padre, etc.).

En esta película se observa claramente como el contexto familiar y social proponen roles profesionales claramente diferenciados en función del sexo. La iniciativa del niño de aprender ballet es criticada y valorada de forma negativa por ser entendida como actividad no propia del género masculino. El contexto, en este caso, inhibe para desarrollar actividades no propias, de lo que se espera de los niños en función de su género.



Figura 5

Mediación cultural y personal en la construcción de la identidad de género.

La sociedad, por tanto, anima, en función del sexo del niño (varón), a tomar partido por actividades propias de su género y crea ambientes hostiles para desalentarlo en opciones no asignadas socialmente a su género. La siguiente figura sintetiza e integra las aportaciones de las teorías hasta aquí presentadas.

Desde la teoría sociocultural la identidad es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los marcos culturales, históricos, sociales, económicos, etc. aportan referentes identitarios claves pero son los sujetos, en última instancia, los que tienen potestad de nuevas formas de cambio social.

En dicho proceso, el binomio interpsicológico-intrapsicológico queda superado en tanto suponen dos planos que coexisten en interacción dialéctica como un único y continuo proceso.

Este planteamiento focaliza la atención sobre la función que desempeñan ambos planos, interpsicológico-intrapsicológico, en el proceso de construcción de la identidad y conciencia de género. Dicha función ha de ser analizada de forma dinámica, en interacción, ya que no es posible plantear la función de un plano aislado del otro.

En este modelo la identidad se configura en la mutua interrelación entre sujeto, sociedad y cultura. La identidad individual, por tanto, se construye en interdependencia respecto de los grupos sociales de los que forma parte, teniendo a su vez el sujeto un peso y protagonismo importante.

Este modelo explicativo aporta una estructura base para proyectar espacios y ámbitos para la investigación e intervención pedagógica en la construcción de la identidad de género.

7. DERIVACIONES PEDAGÓGICAS Y CIENTÍFICAS

A nivel pedagógico las dos teorías generan y sustentan líneas de intervención educativa, en tanto se entiende la educación como actividad mediadora cultural que juega un papel clave en la construcción de la identidad de género.

Algunas de las derivaciones pedagógicas de la teoría de Brofenbrenner se concretan en

- a) Es importante considerar e incluir los tres niveles contextuales “macro”, “meso” y “micro” en los espacios y propuestas de formación de género.
- b) Los ejes sobre los que articular la formación son la *percepción* y la *acción*.

De ahí derivamos que la educación en género debe potenciar y basarse en experiencias que incluyan los tres niveles contextuales: políticas, comunidad, escuela, trabajo familia, y espacios personales, convirtiendo el comportamiento y las relaciones con los otros en fuente de cuestionamiento, de creatividad y de participación.

Por otra parte a nivel pedagógico resulta de gran interés considerar el concepto de desarrollo humano fundamentado en la *percepción* y en la *acción*. El desarrollo se expresa y manifiesta en que la percepción se extiende más allá de las situaciones inmediatas, para incluir una imagen de otros contextos, así como de los patrones de organización social, sistemas de creencias y estilos de vida que son específicos de su cultura y de otras. La capacidad de imaginarse otros modelos sociales acordes con valores deseables sería un ejemplo de este desarrollo perceptivo de género.

El mayor nivel de la *acción* se sitúa en la capacidad de la persona para usar estrategias que resulten eficaces en los sistemas de los niveles más remotos, reorganizar los sistemas existentes, o crear otros nuevos, de un orden comparable o superior (Brofenbrenner, 2002: 47). Estas ideas del desarrollo tienen un gran interés en las propuestas de educación en género, siendo aplicables a las transformaciones necesarias para lograr una sociedad no limitada por los estereotipos de género.

Desde la perspectiva sociocultural el acento pedagógico podría situarse, entre otros, en la transformación de los estereotipos de género. Es decir, en la transmisión de nuevos valores de igualdad en género y la configuración de nuevas identidades de género. Para ello un aspecto fundamental es la construcción de *una identidad de género en igualdad*, a través de procesos educativos de reconocimiento e identificación de valores no patriarcales. La configuración de una identidad de género en igualdad implica la asunción de valores, concepciones, creencias e ideas guiadas por el concepto de justicia y equidad. La identidad de género en igualdad surge como necesidad irrevocable, a tenor de la emergencia de valores igualitarios, de justicia social y democráticos que exigen la ruptura de moldes y patrones discriminatorios heredados y la creación de alternativas más acordes con la sociedad actual. Estos valores deben formar parte de los espacios socioculturales donde los sujetos habitan, de ahí que la tarea educativa implique la educación de todos los colectivos en todos los escenarios sociales y culturales de la sociedad. La formación en género de los responsables institucionales, de los educadores, de los jueces, de los médicos, etc. es decir, en todos los ámbitos profesionales es importante para acelerar las transformaciones sociales.

En síntesis estos dos enfoques son marcos teóricos importantes para la construcción de una pedagogía de género.

“Una Pedagogía de Género, a nuestro entender, ha de incluir tres facetas: la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas. Todas estas facetas han de configurar a su vez campos propios de investigación científico-pedagógica, así como propuestas de intervención educativa” (Colás, 2004a).

Como síntesis de lo expuesto se concluye que un contenido propio de la Pedagogía de Género es la construcción de identidades de género personales y sociales asentadas en valores democráticos, de justicia social, de equidad y de respeto.

El desarrollo de una Pedagogía de Género requiere además de una agenda de investigación educativa. En esta agenda se deben incluir como aspectos importantes: a) *la formación de investigadores en género*, b) *la creación de líneas de investigación educativa desde una perspectiva de género*, c) *el desarrollo de estudios empíricos educativos desde una perspectiva de género*, d) *la promoción y divulgación de resultados de investigación sobre género*, e) *crear una conciencia crítica e implicativa de los investigadores sobre cuestiones de género*. (Colás, 2004 b).

Algunas líneas de investigación sobre género desde una perspectiva pedagógica actualmente en desarrollo tienen como objetivos:

- Detectar y describir cómo se expresan, transmiten y reproducen en el ámbito escolar los patrones culturales de género.
- Conocer cómo perciben los jóvenes adolescentes los estereotipos de género.
- Diagnosticar niveles de conciencia y sensibilización del profesorado sobre los estereotipos de género en los centros escolares.
Elaborar índices e indicadores de manifestaciones de estereotipos de género en los medios de comunicación.

Los marcos teóricos referidos son de gran utilidad también para el desarrollo de líneas de investigación sobre género y educación. Así, determinadas líneas de investigación en género podrían situarse dentro de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Por ejemplo todos los estudios sobre los patrones estereotipados de la mujer en los medios de comunicación (enfoque macroestructural). En estos se observa cuales son los modelos sociales en función de género que están asentados en una determinada cultura. También podría ser interpretable como plano interpsicológico desde la teoría sociocultural. O cómo perciben los jóvenes adolescentes los estereotipos de género, nivel microestructural desde la teoría de Bronfenbrenner, o intrapsicológica desde la sociocultural. Otras líneas de investigación sobre género, por ejemplo la percepción de género de los profesores o los discursos de género en el aula, pueden encontrar su marco teórico en las teorías expuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Colás, P. (2003): La investigación educativa desde la perspectiva de género: enfoques. Líneas temáticas y metodologías de investigación. Symposium. *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Edita: Grupo Editorial Universitario. AIDIPE. Granada.
- Colás, P. (2004a): La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad. En Rebollo, A. y Mercado, I. (Coord.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. (2004b): Investigación Educativa y Crítica Feminista. *Revista Ágora Digital*. Dirección electrónica: <http://www.uhu.es/agora/digital/index.htm>.
- Colás, P. (2004c): Identidad, género y ciudadanía. En CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (XIII) Y II IBEROAMERICANO (2004). *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Colás, P. (2006a): Género, Interculturalidad e Identidad: Teoría y Práctica Educativa. En Rebollo, M.A. (Coord.) *Género, Interculturalidad y Educación: Voces para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2006b): Género y contextos sociales multiculturales. Educación para el desarrollo comunitario. En Soriano, E. (Coord.) *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.
- De Pablos, J. (2005): Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Telos*.
- De Pablos, J. y otras (1999): Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 417-433.
- Fernández, J. (2000): Es posible hablar científicamente del género sin presuponer una generología. *Papeles del psicólogo*, 75: 3-13.
- Fitzgerald, T. (1993): *Metaphors of Identity. A Cultural Communication Dialogue*. Albany: University of New York.
- Marin, M.A. (2000): La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord.). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* Madrid: CIDE.
- Money, E. (1955): Hermaphroditism, gender y precocity in Hyperache nocorticism: Psychological findings. *Bulletin of the Jolins Hopkins. Hospital*, 96: 253-264.
- Pérez, E. (2006): Sexos, Géneros y otras especies: diferencias sin desigualdades. En Lara, C. (Ed.). *El Segundo escalón. Desequilibrios de género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: ArCiBel Editores.
- Soriano, E. (2004): La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Villaseñor, M. y Munevar, C. (1998): Procesos de investigación no sexista. Aproximación a la vigilancia conceptual-empírica: ¿sí o no? *Revista de Educación: Educar*. Versión electrónica: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación>.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES¹

Fernando Barragán Medero y la colaboración de Jonatan González Bethencourt²

RESUMEN

El presente artículo resume la experiencia llevada a cabo en el Proyecto Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz, durante el periodo entre 2002 y 2005. Aborda de forma innovadora la construcción de un currículum integrado que por primera vez relaciona conceptualmente —en la teoría y en la práctica— Masculinidades, Preferencia Sexual y Homofobia, Violencia de Género, Educación Sentimental, Interculturalidad, Familias y Violencia y Cultura de Paz.

La investigación que aquí presentamos ha sido el resultado de un trabajo de cooperación y negociación entre profesores y profesoras de educación primaria y secundaria de España, Alemania, Dinamarca, Italia y México coordinados por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Se ha promovido una construcción no patriarcal de la masculinidad y una reducción importante de las expresiones más comunes de violencia.

ABSTRACT

The article explains the educational experience developed in the Project Education for a Violence-free Society: The construction of a Peace Culture, between 2002 and 2005. The project works in an innovative way with the construction of a curriculum that establish a conceptual relationship in the theory and the practice among Masculinities, Sexual Preference and Homophobia, Gender Violence, Sentiments Education, Interculturality, Families and Violence and Peace Culture.

1 Agradecemos la colaboración y financiación de la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad así como del Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Dirección General de Juventud e Instituto Canario de la Mujer.

2 Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna. fbarraga@ull.es; jonatan@ull.es

The research that we shows here is the result of an cooperative work between teachers of primary an secondary education of Spain, Germany, Denmark, Italy and Mexico coordinated by the Department of Curriculum and Educational Research of the University of La Laguna. We have promoted a non patriarchal construction of masculinity and a strong reduction of the more common expressions of violence.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género han incorporado la investigación de las masculinidades en los contextos escolares, como resultado de importantes cambios sociales en la organización patriarcal. Estos estudios han puesto de manifiesto los desequilibrios emocionales, el alarmante fracaso escolar masculino, las dificultades en la expresión de los sentimientos, junto con el incremento de la visibilidad de la violencia de género y la violencia escolar.

Partiendo de este problema social y educativo, nuestra investigación *Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz*, desarrolla e implementa en el curriculum escolar obligatorio un programa educativo que promueve una mejora importante en la toma de conciencia de la violencia y en la reducción de la expresión cotidiana de la misma.

Aunque nuestra investigación es mucho más amplia y toma otros temas de estudios como la homofobia y la violencia familiar, en este artículo nos centraremos y desglosaremos los resultados más relevantes en cuanto a la violencia escolar y las masculinidades atendiendo a la diversidad cultural.

MASCULINIDAD, SEXISMO Y VIOLENCIA

Las masculinidades han sido abordadas desde diferentes perspectivas teóricas. Quizá una de las etnografías más conocidas —y al mismo tiempo polémicas— ha sido *Aprendiendo a trabajar* (Willis, 1988, 172-173), en la que, analizando las relaciones entre masculinidad, género y clase social para explicar cómo el sistema educativo capitalista genera contraculturas que contribuyen a la reproducción del sistema social, se señalaba que “el trabajo manual es asociado a la superioridad social de la masculinidad y el trabajo mental con la inferioridad social de la feminidad. En particular, el trabajo manual queda imbuido de un tono y naturaleza masculinos, que le convierten en positivamente más expresivo de lo que es en realidad”. Lejos de ser el patriarcado y sus valores una reliquia del pasado, señala Willis, “es uno de los ejes del capitalismo en su preparación compleja e involuntaria de la fuerza de trabajo, y en la reproducción del orden social” (Willis, 1988, 178).

En cuanto a las relaciones entre masculinidades y violencia, Miedzian (1995) ha señalado los vínculos que se establecen entre la construcción de las masculinidades patriarcales, el militarismo y la violencia; pero ha sido Miller (2004, 17) quien más descarnadamente ha descrito que “la sed de venganza no surge de la nada. Tiene una causa claramente identificable. La sed de venganza tiene sus orígenes en la infancia, cuando los niños se ven obligados a padecer en silencio y soportar la crueldad que se les inflige en nombre de la educación”. Refiriéndose a la atroz participación de los soldados estadounidenses en la Guerra de Irak señala que primero, cuando eran niños pequeños, se les enseñó obediencia por medio del “correctivo físico”; después en la escuela, donde fueron el objeto indefenso

del sadismo de algunos de sus maestros, y finalmente, en su etapa de reclutas, en la que fueron tratados como basura por sus superiores para que pudieran finalmente adquirir la muy dudosa habilidad de aceptar cualquier cosa que se les imponga y dar la talla de “duros”. En esta línea Foucault (1979, 26) señala que “las personas están atrapadas en un sistema de subjetivización, en el que la necesidad equivale también a un instrumento político minuciosamente diseñado, calculado y utilizado; el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido”, refiriéndose a cuerpo productivo el que tiene el papel de ejercer las relaciones de poder y sometido, cuando interioriza un modelo de masculinidad que lo somete a la heteronorma. De la misma manera “es en el contexto de las instituciones, como los centros escolares, donde se activan los mecanismos de poder, a través de estructuras administrativas concretas y prácticas pedagógicas, sociales y disciplinarias reguladas por normas específicas” (Martino y Payota-Chiarolli, 2006). Estas normas obedecen a un sistema patriarcal de relaciones donde la figura e institución masculina dicta los pasos a seguir en la reproducción de las desigualdades y por tanto en la legitimación de la violencia escolar.

Los programas antisexistas para la defensa de la igualdad han centrado su actuación en la desvinculación entre masculinidad y violencia, como en *Educación para ser padres y madres*, programa iniciado en 1979 y desarrollado siguiendo el concepto de currículum en espiral de J. Bruner, en el que se plantea que “potenciar en los chicos los sentimientos de empatía y de protección en su relación con los demás, y una implicación estrecha en el proceso de creación y cuidado de la vida, disminuiría su necesidad de buscar emociones, poder y camaradería a través de las luchas de bandas y en la guerra” (Miedzian, 1995, 161-162). Posteriormente se desarrolla un currículum sobre paternidad en una asignatura cuatrimestral, cuyo material fue publicado por la Concejalía de Educación de Nueva York en 1990. La intervención militar de Estados Unidos en Vietnam y otras “ocupaciones militares” han dado origen a programas antibelicistas para enseñar a los hombres a pensar críticamente y luchar contra la xenofobia. Wilkens, un excombatiente en Vietnam cuyas actuaciones dan lugar a programas como “Lecciones de la Guerra de Vietnam”, y el soporte del análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales hacen que en los 80 se desarrollen programas como “Enfrentarse a la historia y a nosotros mismos” y proyectos posteriores como “Las políticas de la no violencia” y “Paz y orden mundial”, desarrollados e impartidos por Colman McCarthy hasta programas como *The strange-love legacy: Children, parents and teachers in the nuclear age*. Sin embargo, la pregunta que pende en el aire es si un país como Estados Unidos, con una política exterior militarista y fundamentalista, tiene alguna capacidad para generar proyectos contra la guerra. Y hay que preguntarse: ¿por qué ninguno de estos programas —asignaturas— denuncian la violencia ejercida contra las mujeres en las guerras? Por lo demás, algunos de estos programas simplifican el mundo dividiéndolo en dos grupos: los buenos y los malos.

En esta misma línea, aunque desde una perspectiva de género, Connell (1997) ha resaltado el desarrollo de políticas educativas para los chicos, señalando cómo los trabajos teóricos sobre el género nos permiten establecer distintos componentes del régimen de género, como son las relaciones de poder, la división del trabajo, las pautas emocionales —lo que, desde la sociología, Hirschfeld llama “reglas de sentimientos”, relacionadas a su vez con la sexualidad— y la simbolización, especialmente importante en la “generificación del saber” (Connell, 1997, 56).

Las investigaciones sobre masculinidades y los desarrollos educativos basados en sus resultados han puesto continuamente de manifiesto “las dificultades de los chicos para la expresión de los sentimientos”. Las estrategias educativas en el trabajo con chicos se han centrado en el conocimiento de uno mismo, las buenas relaciones humanas y la justicia. Por ejemplo, el *Personal Development Program for Boys*, en el que se combinan la salud, la educación sexual, las relaciones humanas y las emociones, constituye un programa en el que se incluyen desarrollo de técnicas de comunicación, violencia doméstica, solución de conflictos, conciencia de género, valoración de las chicas y cualidades “femeninas”, tratando de promover la igualdad de género y el apoyo emocional a los chicos, y haciendo énfasis en la adopción de posturas positivas (Connell, 1997, 61). Cerrando simbólicamente el ciclo de trabajos sobre masculinidades y los cambios para el logro de la igualdad de oportunidades, o la igualdad entre los sexos, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Lomas, 2004) recoge cómo a partir de la década de los noventa se inician los estudios culturales de la masculinidad y educación en Europa, América Latina y Australia.

En definitiva, “creemos que es importante que quienes trabajan en el desarrollo del currículum, en la enseñanza, en la organización escolar y en los departamentos de educación se den cuenta de la naturaleza política de estos debates sobre los chicos, y de esta manera desarrollen una perspectiva informada de cómo afrontar los problemas de los chicos y de las chicas en las escuelas” (Foster, Kimmel y Skelton, 2004, 221).

LA TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE MASCULINIDADES EN EUROPA

El proyecto *Educación para el presente sin violencia* se ha basado en otros dos proyectos europeos anteriores. El proyecto *Arianne. Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia* (1995-1998) y el proyecto *Dafne. Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en adolescentes varones* (1998-1999). El proyecto Arianne³ ha demostrado algunos resultados muy interesantes, comunes a la población adolescente: la masculinidad se define por oposición a la feminidad; la ocultación y dificultades para expresar los sentimientos; la relación entre las masculinidades patriarcal y feminista liberal y la violencia, pero también la aparición de una ideología de la transformación, que defiende la desaparición de las relaciones de poder y la violencia; la homofobia y especialmente el conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser, que implica un rechazo hacia los modelos de hombres adultos que conocen y la ausencia de hombres con los que identificarse que no sean violentos. Sin embargo la búsqueda de modelos de hombres no violentos nos ha parecido siempre conflictiva y nos planteamos que por qué hay que buscar modelos de hombres si los modelos de personas pacifistas

3 Diseñado inicialmente por el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y el IRSAE de Lombardía (Milán, Italia), posteriormente se suman el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (España), el Departamento de Psicología de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia), el Departamento de Psicología de la Universidad de París (Francia), la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal), la Aalborg Kommune (Dinamarca) y la Municipalidad de Hamburgo (Alemania).

y no violentas han sido tradicionalmente mujeres. ¿No estaríamos reproduciendo el prejuicio una y otra vez recurrente de los adolescentes cuando afirman que ser hombre es lo contrario de ser mujer? ¿Por qué no utilizar modelos de mujeres?

Como ya hemos señalado, en el periodo comprendido entre 1998 y 1999, se desarrolla el Proyecto Dafne⁴ (en España, Dinamarca y Alemania), cuyo objetivo básico era la elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia. Ha incidido en cinco áreas temáticas básicas: Masculinidades, Masculinidad y Homofobia, Violencia y Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres. Basándonos en los resultados parciales del proyecto anterior se propone la construcción cooperativa de un currículum entre profesorado y equipo de dirección del proyecto que incluye: Masculinidades, Masculinidades y Homofobia, La Violencia y la Vida Cotidiana, La Violencia Sexual y La Educación Sentimental de los Hombres (Dalgaard, 1999; Barragán, De la Cruz y Doblás, 2001; Herschelmann, 2001). Este proyecto ha logrado la concienciación acerca de nuestras manifestaciones de violencia, los efectos sobre las demás personas y nosotros mismos, así como la construcción de alternativas para la resolución de conflictos, incluyendo el cambio de los prejuicios que genera la homofobia y los beneficios personales y colectivos de la educación sentimental.

La revisión crítica de los resultados obtenidos en los proyectos mencionados anteriormente nos ha llevado a plantear un nuevo abordaje educativo de la violencia de género y la interculturalidad con el proyecto "Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz"⁵. El interés y pertinencia del proyecto está fuera de dudas si consideramos el incremento (conocimiento) de la violencia contra las mujeres y la violencia entre la población adolescente en las sociedades desarrolladas de Europa, así como las posibilidades futuras de generalización ecológica a otros países miembros de la Unión Europea.

Un principio pedagógico fundamental que subyace es que no existen sociedades monoculturales; por tanto sin la inclusión de la interculturalidad y el género se presenta una visión de la cultura hegemónica blanca y masculina. En este sentido conviene recordar cómo "pasando de las circunstancias contextuales a las definiciones reales, la educación intercultural se percibe, según la UE, en parte como una respuesta a retos que, de no ser afrontados, nos llevarán a una creciente exclusión y segregación sociocultural, y a un aumento del conflicto interétnico y la violencia" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994, 2; citado en Hansen, 1998, 71). Téngase en cuenta, a este respecto, que hemos trabajado con alumnado inmigrante originario de más de treinta países comunitarios (Bélgica, Francia, Alemania, Portugal, Suecia, etc.) y no comunitarios (Argentina,

4 El Proyecto Dafne ha sido posible gracias a la subvención de la Comisión Europea, Dirección General de Familia y Justicia.

5 Diseñado inicialmente por Fernando Barragán del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna España, cuenta con la participación de: Centro de Estudios Educar en la Diversidad, de la Universidad de La Laguna, España; Kinderschutz-zentrum, Oldenburg, Alemania; Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Milano, Italia; la investigadora Janne Hejgaard, de Copenhague, Dinamarca; Instituto de Sexología, Málaga, España; y GEISHAD, Grupo Educativo Interdisciplinar en Sexualidad Humana y Atención a la Discapacidad, A.C. México.

Con la financiación de: Comisión Europea; Dirección General de Familia y Asuntos Interiores; y Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales; Dirección General de la Juventud e Instituto Canario de la Mujer.

China, Líbano, Palestina, Kurdistán, Turquía o Uruguay, entre otros). Así mismo la idea de currículum inclusivo nos ha hecho considerar que algunos centros tuvieran alumnado con algún tipo de discapacidad porque como han señalado acertadamente Ballester y Arnaiz (2001, 40), al referirse a la diversidad y la violencia escolar: “Quienes apostamos por un modelo de educación para todos, vemos con preocupación cómo la conflictividad escolar protagonizada por determinados alumnos o grupos de alumnos es utilizada como “arma arrojadiza” contra la escuela inclusiva, comprensiva, compensadora e integradora de diferencias”

Los contenidos incluidos han sido: Masculinidades y Género, Sexualidad y Preferencia Sexual, La Violencia en la vida cotidiana, La Violencia Sexual, La Educación Sentimental, Interculturalidad, Género y Violencia, Interculturalidad, Género y Xenofobia, Familias, Relaciones de Poder y Violencia y Construir una cultura de paz. Sus características básicas son: proporcionar un programa educativo continuado para la educación primaria y secundaria que supere las intervenciones puntuales; la integración de una tradición investigadora sobre masculinidades, violencia, resolución de conflictos, educación sentimental, interculturalidad y cultura de paz en un solo programa, así como la consideración de las diversas formas de familias y las relaciones de género y violencia y la interculturalidad y cultura de paz.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

El programa debe superar los sesgos de las intervenciones educativas precedentes —o incluso en funcionamiento— por su carácter sexista y excluyente: de las culturas sexuales, las culturas de la diversidad: inmigración y discapacidad.

El **primer objetivo** es diseñar, desarrollar y evaluar un programa educativo basado en la investigación-acción que genere una mayor concienciación general contra cualquier expresión de la violencia, reduzca notablemente las manifestaciones habituales de la misma y pueda ser utilizado —transferible— a los diferentes países de la Unión Europea.

El **segundo objetivo** es elaborar un programa para la prevención primaria de la violencia de género.

Y el **tercer objetivo** fundamental es comprobar en qué medida la metodología de la investigación acción puede ser una alternativa para la resolución de un problema común a los países de la Unión Europea siendo utilizada en cuatro países simultáneamente, en una perspectiva transnacional así como comprobar los aciertos y desaciertos que pudiera generar.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

La investigación acción ha demostrado ser el camino para trabajar con programas para la prevención de la violencia de género y la interculturalidad, como hemos podido comprobar en diferentes programas europeos (Barragán y Tomé, 1999; Barragán et al., 2001; Barragán et al., 2006).

Como señala Santos (1990, 39): “La polémica *métodos cualitativos versus métodos cuantitativos* es resuelta hoy por los especialistas de ambos campos, con un intento de

aproximación, comprensión y conjugación metodológica (Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, la naturaleza de algunos fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, ya que su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales (Stake, 1974; Pérez, 1983, Angulo, 1989)".

Las críticas a los enfoques tecnológicos han dado lugar a diferentes modelos entre los que se encuentra el crítico emancipador que "Trata de liberar a las personas que sufren prácticas represivas e injustas, intenta liberar a las personas participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Dar poder al grupo de investigación asumiendo responsabilidades para la toma de decisiones" (Carr, 1989).

Si la investigación acción busca promover un *cambio social* nos parece pertinente analizar brevemente conceptos afines como innovación y cambio educativo. De forma más general —como recoge Angulo (2000, 364-365) "Quizás sea Popkewitz (1987) quien con mayor exactitud y claridad, ha determinado su sentido" (...) "El cambio, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía. Sin embargo, y en contraste, la reforma, es una llamada a la innovación, donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados".

Es pertinente comentar algunas limitaciones que se han señalado con respecto a la investigación-acción. La primera se refiere a la escasa atención prestado a los estadios iniciales que generalmente son complejos y las ideas de cómo proceder no son a menudo claras (Espido, 2006).

La segunda ha sido la relación establecida entre la denominada tercera ola del feminismo y la investigación acción crítico emancipadora. Por ello, no quisiéramos concluir la revisión de los aspectos centrales teóricos y prácticos de la investigación acción, sin una breve —pero ineludible— referencia al feminismo. Weiner (2004, 639) ha señalado en una reflexión teórica sumamente sugerente cuales son los aspectos comunes al feminismo de la denominada "tercera ola" y la investigación acción crítica: La crítica a los paradigmas positivistas en investigación en lo que se refiere a la racionalidad, objetividad y la verdad; ambas están guiadas por los valores en la experiencia práctica y vivida y orientada hacia la práctica, colaborativa, democrática y no opresora, organizada y en términos de toma de decisiones. Desde nuestro punto de vista la ciencia nunca podrá considerarse como la certeza de la verdad sino como la incertidumbre de la duda. Recientemente Gerald Holton como Físico y Filósofo de la Ciencia ha señalado que "El punto de partida no es la objetividad, sino la creencia apasionada en algo que puede que no exista, pero que merece la pena buscar" (Rivera, 2006, 32).

Una dimensión clave —y es una limitación que compartimos plenamente— sigue diciéndonos Weiner (2004, 639) es que "Lo que, sin embargo, la investigación acción crítica ha parecido incapaz hasta ahora de abordar, es la especificidad de género y otros posicionamientos de orden social, en términos de qué estrategias se seleccionan y qué tipos de resistencia se generan para conseguir la esperanza de la transformación".

La perspectiva de género ha sido incorporada —porque la consideramos ineludible— en muy diferentes formas teóricas y prácticas. Como ya hemos señalado: sin la perspectiva de género se continúa perpetuando una visión androcéntrica de cualquier ciencia, del currículum y de la investigación.

El proyecto de investigación acción “Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz” se ha desarrollado en centros de educación primaria y secundaria en España, Alemania, Dinamarca e Italia y ha contado con la participación especial de México. En el período comprendido entre 2002 y 2004 los países mencionados (no incluimos a México) se han caracterizado por políticas sociales con graves recortes económicos y una “pérdida progresiva” del estado de bienestar, así como por la emergencia pública de políticas abiertamente contrarias a la “igualdad” y a la inmigración.

Por tanto podemos hablar de un proyecto que defiende unos valores que no han estado siempre acordes con los defendidos por las políticas oficiales y que ha tenido que afrontar un componente político paradójico: mientras la Unión Europea defiende políticas contrarias a la existencia de la violencia de género y la discriminación de los diversos colectivos culturales, algunos países miembros de esa misma Unión “tratan de justificar la reducción del gasto público en beneficios sociales” argumentando que la causa reside en los problemas que genera la inmigración.

Inicialmente hemos adoptado el modelo de Hutchins (1992) de investigación acción que plantea las siguientes fases: Fase I, de Entrada; Fase II, de Identificación de necesidades y planificación de la acción; Fase III, de Desarrollo del Currículum e Implementación; y Fase IV, de Institucionalización. La unidad de cambio educativo ha sido considerada el centro educativo completo, pues, como señala Bolívar (1999, 152), “si queremos la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, el desarrollo del profesorado y del centro escolar como unidad de cambio se convierte en un propósito fundamental y en una característica definitoria de los docentes como comunidades reflexivas”.

La “selección basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988, 93) nos ha permitido establecer los criterios básicos: cuatro centros educativos por país, al menos un equipo de cinco profesoras y profesores por centro; tamaño del centro, de carácter urbano y de periferia de grandes y pequeñas ciudades; profesorado de distintas áreas de conocimiento; y un porcentaje de alumnado (entre 12 y 18 años) inmigrante y alumnado con discapacidad. Las expectativas iniciales fueron rápidamente superadas, ya que han participado 32 centros educativos, con un total de 143 profesoras y profesores y 2.847 alumnos y alumnas.

TABLA 1
COLECTIVOS BENEFICIARIOS DIRECTOS PARTICIPANTES

| Número | País | | | | | Total |
|-------------|----------|-----------|--------|--------|--------|-------|
| | Alemania | Dinamarca | España | Italia | México | |
| Escuelas | 9 | 11 | 5 | 6 | 1 | 32 |
| Profesorado | 12 | 27 | 63 | 40 | 1 | 143 |
| Alumnado | 229 | 470 | 1682 | 446 | 20 | 2847 |

DISEÑO DE EVALUACIÓN

La investigación acción exige un modelo y unas estrategias de evaluación acordes con las fases del desarrollo de la misma y en consecuencia sometida a modificaciones como consecuencia de las transformaciones que acontecen en la práctica.

“La evaluación como investigación implica un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales” (...) “Se caracteriza por facilitar una información que permita la toma de decisiones racionalmente fundamentadas. Sus destinatarios son todos los implicados en un **programa**, tanto responsables y ejecutores como usuarios. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos, en toda su complejidad. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política” (Angulo, Contreras y Santos, 1991).

La evaluación es una reflexión sobre la práctica cuya finalidad básica es la mejora del programa desde el punto de vista de las personas usuarias del mismo, profesorado, alumnado y equipo de investigación externo.

Como señala Elliott (1993, 118): “... el proceso de evaluación ha de ser de naturaleza continua. La evaluación no debe convertirse en una actividad burocrática o en un ejercicio escrito esporádico. Teniendo presente esto, creemos que la frecuencia de las evaluaciones formales que culminan en informes escritos debe variar según la etapa de carrera del profesor”.

En cuanto al empleo de instrumentos de evaluación y en lo que se refiere a la utilización de escalas, señala McKernan (1999, 139-142) que “Se utilizan sobre todo en la observación estructurada. Aunque existen diversos tipos —escalas de categorías, numéricas, gráficas, pictóricas— todas comparten el mismo rasgo de hacer que un juez sitúe un objeto, persona o idea a lo largo de una escala secuencial en función del valor estimado para el juez. Gronlund (1981) y Kerlinger (1986) describen las escalas de evaluación, y Hook (1985) recomienda su uso en los proyectos de investigación-acción”. Propone el uso de escalas de evaluación de categorías, de evaluación numérica y gráfica así como las escalas de autoevaluación.

Para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa Flick (2004, 236) propone —partiendo de la denominada *plausibilidad selectiva*— “desarrollar nuevos “criterios adecuados al método” que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa porque se han desarrollado a partir de uno de sus antecedentes teóricos específicos y tienen en cuenta la peculiaridad del proceso de investigación cualitativa”. Se sugieren como criterios la triangulación, la inducción analítica (Flick, 2004), así como los criterios alternativos para el control de la calidad de la investigación como son la validez interna (credibilidad, dependencia y confirmabilidad) y la validez externa (transferibilidad) como han indicado Guba (1981) y Santos (1990).

La Metaevaluación

La metaevaluación establece relaciones con diferentes cuestiones teleológicas como el **rigor** (métodos de exploración, proceso de desarrollo: cómo se inicia, qué negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima genera), la **mejora** (el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica durante el proceso y al final del mismo), la **transferibilidad** (garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos), la **ética** (condiciones éticas, finalidad, aplicaciones que se desprenden y posibles abusos

que la pervierten) y el **aprendizaje** (aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas).

LA NEGOCIACIÓN CON EL PROFESORADO Y LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM

Por término medio se han mantenido entre tres y cinco reuniones con el profesorado durante el desarrollo del proyecto, siendo evaluadas todas las sesiones, por medio de una observación no participante, para poder conocer cómo evolucionaba el grado de compromiso del profesorado con el proyecto y los diferentes problemas que se iban planteando. Asimismo, se ha cumplido una condición importante: adecuar el desarrollo del currículum a los diferentes sistemas educativos (estilos pedagógicos, formas de organización escolar, capacidad para trabajar en equipo, toma de decisiones) y a las características culturales de cada uno de los países y en —algunos casos— a las peculiaridades de los centros educativos.

Por acuerdo explícito con el profesorado se acordaron dos modalidades de implementación del currículum: un programa común obligatorio, que permitiera comparar los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado y al que poder sugerir cambios partiendo de los resultados de la evaluación externa realizada por un colectivo de mujeres y otro colectivo de profesorado (participante y no participante en el aula) así como de la evaluación interna, y —la segunda— un programa abierto en el que el profesorado podía incluir todas las modificaciones que considerara pertinentes, recogiendo esos cambios en un “diario” que posteriormente fue analizado.

Identificación de necesidades y plan de acción

Se celebró un Congreso Internacional y la primera reunión de coordinación del equipo de investigación del proyecto en la Universidad de La Laguna, con el objetivo básico de propiciar un encuentro entre el profesorado participante de los países integrantes del proyecto y una formación inicial que les permitiera familiarizarse con los fundamentos filosóficos del proyecto, sus principios pedagógicos y metodológicos, así como con los contenidos del mismo. En la primera reunión del equipo de investigación se establecieron unos criterios mínimos para el desarrollo del proyecto, así como la adopción de un modelo para la gestión y la toma de decisiones que se mantendría durante todo el proyecto, y se garantizó que los acuerdos más importantes fuesen tomados por consenso, lo cual implicaba la “legitimidad de la autoridad” de la coordinación europea del mismo para hacer cumplir los acuerdos.

La referencia del proyecto Dafne, anterior, su desarrollo e implementación nos llevó a tomarlo como referencia directa añadiendo cuatro nuevos temas. Se inicia entonces un proceso de discusión en profundidad con el profesorado y la planificación para la implementación del currículum.

Entre los datos más relevantes hemos de destacar con respecto a las masculinidades que el profesorado asume que el debate sobre la condición de género masculino es pertinente y relevante en sí mismo y en las relaciones con la convivencia, la violencia y las relaciones entre diferentes culturas.

El cambio de las mujeres convierte en relevante la discusión sobre el género masculino. Los hombres se muestran todavía reticentes y poco interesados en la igualdad. Paradójicamente son los profesores los más duros con las críticas al modelo patriarcal de hombre. Se reconoce que el modelo patriarcal está en crisis terminal permitiendo la aparición de nuevas formas aceptables de ser hombre y la sensación de que “los hombres están inmersos en una gran confusión, despiste o descoloque”.

Los resultados de los grupos de discusión son enviados a las coordinadoras y coordinadores del proyecto, para analizar las necesidades formativas y a su vez permite detectar resistencias a los contenidos de la innovación.

El plan de acción consiste en la elaboración conjunta con el profesorado de un programa para la prevención de la violencia de género que incluye una introducción, objetivos, los contenidos o temas, materiales así como los instrumentos de evaluación. Se parte de la idea de elaborar un currículum integrado cuya base es la interdisciplinariedad.

Se emplean consecuentemente, los *itinerarios pedagógicos* que permiten al profesorado una secuenciación de los contenidos de acuerdo a las necesidades de los grupos y centros. Al referirse a las formas de trabajar con la complejidad.

TABLA 2
ALUMNADO EVALUADO, POR PAÍSES, TEMAS Y GRUPOS

| Temas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|-----|----|
| Alemania | 9 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| España | 10 | 2 | 8 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| Italia | 1 | 1 | 9 | 1 | 5 | - | - | 1 | 1 |
| Dinamarca | 1 | - | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Grupos | 21 | 6 | 25 | 9 | 9 | 6 | 8 | 9 | 7 |
| Alumnado evaluado | 346 | 87 | 543 | 161 | 181 | 48 | 106 | 155 | 89 |

Podemos comprobar las preferencias del profesorado en función de los temas evaluados por países para lo que han seguido criterios como si el centro tiene una mayoría de población inmigrante o las tradiciones en trabajos de género como es el caso de Alemania donde se trabaja principalmente Masculinidades y la Violencia en la Vida Cotidiana.

Así mismo, se ha empleado la metodología constructivista que aunque ha recibido críticas por su “cognitivismo” y la escasa atención que presta a los sentimientos, ha sido completada con la introducción de actividades de trabajo para abordar la dimensión afectiva del conocimiento —por medio de juego de roles y otras técnicas— que han permitido proceder de los afectos a lo cognitivo y no a la inversa.

Desarrollo e implementación del currículum

Se establecieron las comparaciones pertinentes entre los sistemas educativos de los países integrantes y los calendarios de trabajo. Antes de iniciar la implementación del currículum se realizó una evaluación de las actitudes del profesorado y del alumnado

sobre la violencia y la interculturalidad. Es aquí donde los modelos de investigación acción sufren una prueba de fuego, ya que los ritmos de desarrollo son diferentes en cada escuela y en cada país. Completar un ciclo de investigación acción completo con un programa tan complejo ha requerido como mínimo cinco meses y como máximo un curso escolar completo.

Paralelamente se inició la evaluación externa del material curricular que fue puesto a disposición del profesorado. Algunos datos de interés son que el profesorado y el colectivo de mujeres consideraron necesario la ampliación de la teoría que se facilita al profesorado y la necesidad de hacer más explícita la perspectiva de género, así como el interés por la introducción en las escuelas de secundaria del estudio de conceptos como género, patriarcado o la revisión de las masculinidades. Las propuestas iniciales de un currículum integrado fueron revisadas por medio de procesos de triangulación metodológica y de analistas de datos. Las necesidades de contenidos teóricos del profesorado manifestadas en la evaluación fueron incluidas, así como sus críticas y sugerencias de cambio de las actividades.

La nueva versión del currículum queda conformada por dos partes: La primera, la Guía teórica y práctica para el profesorado, la cual incluye como capítulos Sexo, Género y Currículum; violencia de género, masculinidades e interculturalidad; violencia de género y educación; la educación sentimental; de la culturalidad a la transculturalidad; cultura de paz y buen trato; adolescencia y aprendizaje; una nueva concepción desde la investigación-acción; objetivos generales; contenidos; metodología y evaluación. La segunda parte, Guía para trabajar con el alumnado, contiene nueve temas con introducción, objetivos, actividades, bibliografía, recursos en Internet y revistas especializadas. Se completa con un glosario de términos para terminar y dos apéndices con la Hoja de Registro de Actividades y los Instrumentos de Evaluación.

Así mismo, el abordaje de la interculturalidad ha permitido crear un clima de respeto y deseo de conocimiento de las culturas que conviven en el aula, así como el conocimiento de culturas de nuestros propios países que están sometidas a la invisibilidad y el desarrollo de competencias multiculturales. La evaluación del profesorado expresa claramente cómo el clima del aula ha mejorado al trabajar la interculturalidad, por ejemplo al poder “discutir abiertamente” los prejuicios sexistas y xenófobos del alumnado, que habitualmente se traducen en diversas formas de expresión de la violencia psicológica.

TABLA 3
CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO E
INTERCULTURALIDAD DEL ALUMNADO EN PORCENTAJES POR SEXO

| | SEXO | | |
|----------------------|--------|--------|--------|
| | Hombre | Mujer | Total |
| Uno o dos puntos más | 29.1 % | 26.2 % | 27.5 % |
| Más de dos Puntos* | 22.4 % | 20.9 % | 21.6 % |
| Σ | 51.5 % | 47.1 % | 49.2 % |

Puntuación mínima 0 y máxima 20 puntos.

Así mismo, los resultados en la autoevaluación del aprendizaje por temas nos muestran, en orden de mayor a menor, la obtención de puntuaciones medias en cada uno de los mismos: **Violencia en la vida cotidiana** (Media: 7,25); **Masculinidades** (Media: 7,93); **La educación sentimental de los hombres** (Media: 6,58); **Violencia sexual** (Media: 6,51); **Familias, relaciones de poder y violencia** (Media: 6,96); **Interculturalidad, género y xenofobia** (Media: 7,83); **Construir una cultura de paz** (Media: 8,08); **Masculinidades y homofobia** (Media: 6,73) y —por último— **Interculturalidad, género y violencia** (Media: 5,95).

Centrándonos específicamente en los resultados obtenidos en algunos de los ítems más representativos para definir algunos aspectos de la masculinidad nos parece interesante comentar, en la siguiente tabla algunos de ellos referidos a Masculinidad y Masculinidades y Homofobia.

TABLA 4
PORCENTAJES DE RESPUESTAS NEGATIVAS Y AFIRMATIVAS A LOS ÍTEMS
SOBRE MASCULINIDAD Y PREFERENCIA SEXUAL

| | | SEXO | | | |
|----|---|--------|------|-------|------|
| | | HOMBRE | | MUJER | |
| | | Sí | No | Si | No |
| 1 | He dejado de utilizar palabras agresivas con mis compañeros y compañeras | 54,3 | 45,7 | 71,3 | 28,7 |
| 2 | Prefiero estar al lado de chicos que NO se hacen los “chulos” para ser más fuertes delante de sus amigos y amigas. | 73,8 | 26,2 | 92,1 | 7,9 |
| 3 | Los hombres de verdad son los que consiguen lo que quieren peleándose, o insultando sin importarles lo que sientan o digan las demás personas. | 9,7 | 90,3 | 6,8 | 93,2 |
| 4 | He comprendido que se puede ser un “Hombre de verdad” demostrando los sentimientos y siendo sensibles con los demás (realizar tareas de la casa, besar a los padres, llorar sin miedo al que dirán. | 80,6 | 19,4 | 88,2 | 11,8 |
| 5 | Ahora entiendo que palabras como “maricón”, “gorda”, que usaba como broma, son insultos para otras personas. | 82,2 | 17,8 | 92,9 | 7,1 |
| 6 | Me siento bien cuando me comporto como soy sin importarme lo que digan los demás | 93,7 | 6,3 | 96,6 | 3,4 |
| 7 | He dejado de utilizar palabras como (maricón, afeminado, trucha, tortillera) para insultar a otras personas que son sensibles y afectivas o tienen una preferencia sexual diferente a la mía | 31,7 | 68,3 | 83,7 | 16,3 |
| 8 | Me burlo y me río de las personas que les gustan las personas de su mismo sexo | 41,9 | 58,1 | 16,3 | 83,7 |
| 9 | Cada vez respeto más las preferencias sexuales, no violentas, que tiene cada persona | 81,4 | 18,6 | 90,7 | 9,3 |
| 10 | Cada persona tiene derecho a expresar con libertad su preferencia sexual. | 95,5 | 4,5 | 95,3 | 4,7 |

Después de destacar los datos más relevantes, podemos desglosar una serie de conclusiones acerca del cambio que ha producido el desarrollo del proyecto, a lo largo de las etapas de implementación del programa dentro del currículum escolar.

En el ítem número uno podemos destacar que, aunque el porcentaje de cambio en la utilización del lenguaje agresivo es elevado, existe una clara resistencia al cambio en los alumnos en comparación al porcentaje de las alumnas. Por lo que se deja entrever la existencia de un sistema de lenguaje que alude las formas cívicas de relación en los alumnos y apuesta por reproducir la agresividad y la violencia en el lenguaje. Como podemos ver posteriormente (ítem 7) son superiores los porcentajes del alumnado que comprenden que la agresividad se puede expresar por medio del lenguaje. La comprensión y toma de conciencia es un primer paso para que disminuya el uso de ese lenguaje como forma de comportamiento agresivo.

Como podemos ver en el ítem número dos, la concepción de hombre cambia en un alto porcentaje, quedando explícitamente demostrado que la concepción que tiene el alumnado evaluado corresponde a una línea de pensamiento acorde con los objetivos y contenidos del proyecto. En los resultados del ítem tres podemos comprobar como se ha producido un cambio en la definición de la masculinidad patriarcal, claramente corroborada en el siguiente ítem, al afirmar, por ejemplo, que los hombres deben expresar sus sentimientos.

En cuanto a la preferencia sexual podemos destacar que si bien el alunado ha comprendido su significado, no se traduce necesariamente en un reducción notable de la homofobia que sigue representando un porcentaje elevado en los chicos (ítem 8). La permanencia del prejuicio hacia la preferencia sexual, es un mecanismo que perpetua la masculinidad patriarcal como elemento de cohesión de los grupos de chicos que comparten una misma cultura, convirtiéndose por excelencia en una expresión de la heteronorma.

¿SE HAN CUMPLIDO LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO?

Los resultados presentados en los apartados precedentes confirman que los objetivos han sido cubiertos de forma satisfactoria.

En cuanto al diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la prevención de la violencia de género hemos podido confirmar que “el rigor metodológico” lo ha hecho posible produciéndose un manual para el profesorado y el alumnado que cumple con los requisitos de favorecer la concienciación de nuestras expresiones cotidianas de violencia, disminuye sus expresiones y tiene un alto valor preventivo en todas las edades en las que se ha experimentado.

En cuanto al funcionamiento de la metodología de la investigación acción, se han cumplido todos los requisitos por lo que podemos afirmar que ha sido posible su utilización en un contexto europeo en el que han intervenido varios países y un grupo importante de centros educativos lo que proporciona una dimensión nueva a la investigación acción.

Entre los efectos no deseados nos parece importante señalar que si bien es alto el porcentaje de alumnado que declara que no utiliza la violencia psicológica, aún existen unos porcentajes de los mismos que no renuncian al mismo, mayor entre los chicos.

Debemos, por tanto, hacer énfasis en las relaciones entre lenguaje y cultura y el “análisis más exhaustivo con el alumnado” de los efectos de la violencia psicológica porque “la consideración de normalidad” dificulta el cambio. Puede resultar preocupante que “*las chicas defiendan el uso de la violencia*” extremo que comprobamos cotidianamente en la vida de los centros educativos.

CONCLUSIONES

La primera conclusión indiscutible es que se ha producido una concienciación de las formas de expresión de la violencia de género, una reducción de sus manifestaciones en la vida cotidiana así como un aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos y el desarrollo de los afectos. Así mismo la visibilidad, otorgar la voz, al alumnado inmigrante ha sido positiva en la medida en que ha permitido la “confrontación” sin violencia.

La segunda conclusión importante en la “emergencia” de un colectivo de alumnado crítico que podríamos denominar “el alumnado que defiende la transformación”, motivado y conectado con los temas del proyecto y con capacidad para ver “más allá de su propia escuela” y reconocer el valor pedagógico de las iniciativas europeas como vía para la resolución de los problemas sociales comunes. Un alumnado, que también es crítico con las políticas de sus propios países, con el profesorado y con la utilización de la información y los resultados de la evaluación en su participación en proyectos de investigación.

La tercera conclusión es el valor preventivo del programa en el rango de edades de 12 a 18 años lo que lo confiere una utilidad única como herramienta pedagógica y de transformación social de los comportamientos de género opresores.

Por último destacar el compromiso permanente, constante y negociado del profesorado, además de una ética profesional que va más allá del mero “cumplimiento burocrático de la profesión de enseñar”. Sus concepciones sobre masculinidades, violencia de género, e interculturalidad son fundamentales para generar cambios en el alumnado y sobre todo para estar en disposición de “cuestionarse a sí mismos, como profesionales y personas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. (1989). Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286.
- Angulo Rasco, F. (2000). Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo y N. Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357-367). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Angulo, F.; Contreras, J. y Santos, M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195: 74-79.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 41, 39-58.
- Barragán, F. y otros (2001). *Violencia de género y currículum*. Archidona: Aljibe.
- Barragán, F. y otros (2006). *Violencia, género y cambios sociales*. Archidona: Aljibe.

- Barragán, F. y Tomé, A. (1999). El Proyecto Ariane: Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 44-47.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 145-162.
- Carr, W. (1989). Action Research: Ten years on. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1): 85-90.
- Connell, R.W. (1997). Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Dalgaard, L. (1999). *Prevention of Sexual Violence*. Centre for European Studies and Department for Gender Studies. University of Aarhus. Research Report.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Paideia Galicia fundación.
- Foster, V.; Kimmel, M. y Skelton, C. (2004). ¿Qué pasa con los chicos? En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, pp. 195-227.
- Foucault, M. (1979). Studies in governmentality, *Ideology and Consciousness*, 6:5-22.
- Martino, W. y Pallotta-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gronlund, N.E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación en J. Gimeno y A. Pérez, (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, En X. Besalú y otros, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 67-92.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid, *Liberal Debat*, nº 2.
- Herschelmann, M. (2001). *Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen*. Oldenburg: Diakonie.
- Hook, C. (1985). *Studying Classrooms*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Hutchins, C.L. (1992). *Achieving Excellence. An Educational decision-making and management system for Leadership, Efficiency, Effectiveness, Excellence*. Aurora, Colorado: McREL.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundation of Behavioral Research*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas Editorial.

- Miller, A. (2004). *Maltrato y perversión*. El País, 6 de junio: 17.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Pérez, A.I. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, TH. (1987). *Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest*. Dept. of Curriculum and Instruction. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Santos, M.A. (1990). Evaluación: El Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 26-27.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M.A. (2003). *Aprender a convivir en el aula*. Madrid: Akal.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (2005). *Educar para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Snyder, J.; Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In P.W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan Publishing Company.
- Stake, R.E. (1974). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.D. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Nancea.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

VIOLENCIA DE GÉNERO

PATRONES DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD ASOCIADOS AL CICLO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Carmen Delgado Álvarez; Ana Iraegui Torralba; Loreto Marquina Torres, M^a Francisca Martín Tabernero;
Beatriz Palacios Vicario; Juan Francisco Plaza Sánchez; Pedro Pablo Sendín Melguizo¹

y

M^a Dolores Pérez Grande; Francisco Ignacio Revuelta Domínguez; M^a Cruz Sánchez Gómez²

RESUMEN

En la investigación de la que procede este artículo se pretenden identificar patrones de rol masculino y femenino asociados al ciclo de la violencia de género. Este objetivo requiere la realización de 2 estudios. En el estudio 1 se diseñará una escala de Rol de Género, ya que sólo se dispone de traducciones que se han mostrado inadecuadas en los análisis psicométricos (Delgado & Martín, 2002). Siguiendo la línea de investigación actual, se utilizará la taxonomía del léxico de personalidad propia de nuestro país (Iraegui, 1999), utilizando muestras estratificadas por sexo, edad y nivel cultural. En el estudio 2, a partir del instrumento validado, se estudiarán las diferencias entre muestras de mujeres que no sufren violencia de género, mujeres maltratadas no inmersas en el ciclo de la violencia de género, y mujeres maltratadas inmersas en el ciclo de la violencia de género. Las muestras serán seleccionadas igualando variables socioculturales. Esta comparación se realizará mediante metodología cuantitativa (estudios de resultados) y metodología cuantitativa (estudios de proceso). A partir de los resultados, se analizarán las áreas que permitan discriminar patrones de género asociados al ciclo de la violencia de género. Se propondrán áreas de reestructuración cognitiva, a nivel de intervención y a nivel de prevención.

Palabras clave: Construcción y deconstrucción de género, identidad de género, masculinidad-feminidad, violencia de género.

1 Universidad Pontificia de Salamanca.

2 Universidad de Salamanca.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify masculine and feminine gender role patterns that are associated with gender violence. This goal requires the realization of two studies. In the first study a "Gender Role" scale will be designed, since there are only translations that have been proved inadequate in the psychometric analyses. Following the current line of research, the taxonomy of the personality lexicon in our country (Iraegui, 1999) will be used, while making use of stratified samples for sex, age and cultural level. In the second study, on the basis of the validated instrument, the differences between the samples of women that do not suffer from gender violence, abused women that are not implicated in the cycle of gender violence and abused women implicated in the cycle of gender violence will be studied. The samples will be selected equalizing social variables. The comparison will be realized by means of quantitative methodology (study of results) and quantitative methodology (study of processes). Parting from the results, the areas that allow to discriminate gender role patterns associated with the cycle of gender violence will be analysed. Areas of cognitive restructuring, at the intervention level and prevention level, will be proposed.

Key words: Construction and deconstruction of gender, gender identity, masculinity-femininity, gender violence.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación que tiene por título *Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género*, y fue concedido mediante Resolución de 22 de diciembre de 2003, del Instituto de la Mujer, por la que, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003, se dispone la publicación de las ayudas destinadas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres (BOE de 30 de enero de 2004).

La investigadora responsable es D^a Carmen Delgado Álvarez (Universidad Pontificia de Salamanca), constituyendo el resto del Equipo de Investigación profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca y de la Universidad de Salamanca.

La elección de esta temática se fundamenta por la presencia de la violencia de género en nuestra sociedad y su relevancia como problema social de primer orden. El convencional abordaje de este complejo problema (medidas legislativas, policiales, penales, sociales, culturales, laborales) puede complementarse con otro enfoque, desde la educación, en el que se propongan medidas de intervención (reestructuración cognitiva) o medidas de prevención. El problema de la violencia de género se ha convertido en un tema crucial en las sociedades en las que las políticas de igualdad no consiguen eliminar esta expresión máxima de la dominación sexista por parte de los varones, siendo para Naciones Unidas *el crimen privado más extendido del mundo*. El Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) declaró ya en 1995 que la violencia contra las mujeres *está total y directamente en contra de todos los objetivos del desarrollo*. La violencia de género sigue siendo uno de los problemas pendientes en las sociedades que pretenden avanzar hacia la igualdad de los sexos. Las inversiones en recursos sociales dirigidas

a erradicar este problema no producen los efectos deseados y las cifras sobre violencia de género siguen siendo dramáticas en Europa, pudiendo alcanzar hasta un 20% de mujeres en nuestro país (Álvarez, 2001).

Se pretende con ella identificar patrones de rol masculino y femenino asociados al ciclo de la violencia de género. De esta forma se propondrán ámbitos de reestructuración cognitiva, a nivel de intervención y a nivel de prevención.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO. RELEVANCIA CIENTÍFICA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Uno de los múltiples aspectos que presenta el problema de la violencia de género es la recuperación de las mujeres inmersas en ella. Entre sus efectos, emerge la repetición de un patrón típico de comportamiento que ha sido denominado en la literatura especializada como el “ciclo de la violencia” (Walker, 1984, 1989 y 1991) y reformulado por otros autores desde una perspectiva de sistema abierto (Cantera, 1999; 2000). Este patrón afecta a un porcentaje entre el 57% y el 78% de las mujeres maltratadas según estudios clásicos (Labell, 1979), y al 33% según estudios más recientes realizados en nuestro país (Sarasúa y Zubizarreta, 2000). La víctima opta por mantener la convivencia con el maltratador, en una sucesión alternante de episodios violentos seguidos de episodios de reconciliación, que progresan en una espiral de violencia cada vez mayor.

El mantenimiento del maltrato en el tiempo es una situación bastante común y difícil de comprender. Las explicaciones propuestas desde la psicología, no sólo son parciales sino que han tenido un efecto nocivo al haber contribuido a generar ideas erróneas sobre el problema (Bosch & Ferrer, 2002). En lo que coinciden todos los resultados de investigación es que no aparece un perfil psicológico en las mujeres inmersas en este ciclo (Echeburúa y Corral, 1998), y las evidencias que desmienten los falsos estereotipos sobre un perfil psicológico de riesgo en las mujeres maltratadas son contundentes, concluyendo que el principal marcador de riesgo de sufrir malos tratos es “ser mujer” (Walker, 1999; García-Moreno, 2000).

La revisión de Patricia Villavicencio (1993) de los estudios disponibles hasta el momento, concluye sin embargo en un posible factor de riesgo relacionado con actitudes tradicionales hacia el rol de género femenino. Son actitudes que aparecen en el patrón que Milagros Rodríguez (1999) denomina “ruptura evolutiva” para referirse al mantenimiento del vínculo con el agresor tras sufrir la agresión, y que aparece en mujeres que han internalizado el “estereotipo femenino”. Este factor, en interacción con otros, actuaría como barrera que impide la ruptura de las situaciones de maltrato (Villavicencio, 2001).

A partir de estos resultados, desde la teoría de los roles de género (Eagly, 1987; Eagly y Wood, 1991) parece razonable suponer que el ciclo de la violencia de género podría estar asociado a la existencia de un patrón relacional. Si esto fuera así, la ruptura de este patrón podría abordarse desde la reestructuración cognitiva de las “creencias de género” inadecuadas, que sostienen la relación violenta. Esto implicaría identificar el constructo “feminidad” y “masculinidad” en nuestra cultura, y contrastar las áreas diferenciales que pudieran emerger en la población de mujeres inmersas en el ciclo de la violencia de género.

Esta hipótesis presenta algunos puntos de coincidencia con los procesos que intervienen en la construcción de la identidad de género. La masculinidad, como representación de los comportamientos que los sujetos consideran adecuados para la “persona-varón”, no es sólo un “programa de comportamientos adecuados” para los varones, sino también un modo de definir la propia identidad. En el mismo sentido, la femineidad se constituye socialmente no sólo en una representación de comportamientos deseables para mujeres, sino también en un modo de ser persona, y por tanto, un elemento constitutivo de la propia identidad. Si, como muestran las investigaciones sobre identidad de género, la violencia está asociada a un modo de entender las relaciones mujer-varón, el conocimiento del modo en que se construye la masculinidad y femineidad, aportaría luz sobre las áreas en las que una reestructuración cognitiva podría modificar esta construcción estereotípica y “disfuncional” de los roles.

El problema de la investigación sobre género en nuestro país ha sido la utilización de instrumentos de evaluación traducidos de otros medios culturales (EEUU principalmente), con las limitaciones que este procedimiento supone para las conclusiones que se extraen (Martínez-Arias, 1995; Muñiz y Hambleton, 2000). La traducción del Bem *Sex-Role Inventory* (BSRI) de Sandra Bem (1973) ha sido el instrumento más utilizado en la investigación de género tanto en nuestro país como en el resto de Europa, por provenir de la teoría bidimensional de género actualmente más aceptada. Basado en las respuestas de autoinforme sobre un listado de descriptores de personalidad, el BSRI permite la clasificación de los sujetos en cuatro tipos: andróginos (alta masculinidad / alta femineidad), masculinos (alta masculinidad / baja femineidad), femeninos (baja masculinidad / alta femineidad) e indiferenciados (baja masculinidad / baja femineidad).

La realización de un estudio sobre género requiere disponer previamente de un instrumento de evaluación del constructo femineidad y masculinidad, válido y fiable para la población española a la que se dirige. Esta necesidad ha sido constatada en investigaciones recientes que muestran que los constructos masculinidad y femineidad son dinámicos, al referirse a representaciones socialmente elaboradas, por lo que se modifican en función del contexto sociocultural cambiante. El estudio de Auster y Ohm (2000) en la sociedad norteamericana muestra que el 50% de los descriptores de género del BSRI se han modificado. Harris (1994) encontró resultados aún más drásticos con una metodología diferente, al mostrar que el 90% de los rasgos que definen el género en el BSRI se habían modificado. El estudio reciente en población española confirmó la no adecuación de este instrumento a los factores “masculinidad” y “femineidad” propuestos desde la teoría (Delgado & Martín, 2002).

2.1. Identidad y violencia de género

El ejercicio de la violencia de género podría sustentarse en una esquematización rígida y perversa de los roles de género, culturalmente asimilados. Fuerza, poder y dominio aparecen como valores propios de la identidad masculina en nuestra cultura. Estos “valores” fundamentan estructuras de desigualdad, y un medio para alcanzarlos y defenderlos es la agresión. Como contrapartida, la identidad femenina ha sido elaborada con los atributos de debilidad, controlabilidad y necesidad de protección. Estos valores son transmitidos como pautas de comportamiento deseable y se insertan en la

propia identidad del sujeto que se convierte, pasando de un control externo de comportamientos, a un control interno que reproduce la ideología de los géneros (Unger y Crawford, 1996).

En el ciclo de la violencia de género, formulado inicialmente por Leonore Walker (1984; 1989; 1991), emerge la asimilación de estas creencias sobre los roles de género en el agresor y en la víctima. Es un patrón de comportamientos bien estudiado que presenta las fases siguientes:

1. Negación de la violencia

La mujer maltratada no se reconoce como tal o minimiza la situación. Asume el sufrimiento al considerar "natural" la irritabilidad de su compañero, que puede atribuir a factores externos como la falta de trabajo, los problemas. Puede culpabilizarse a sí misma, por no ser capaz de calmar a su pareja, justificando los comportamientos violentos como expresión natural de la virilidad. Esta fase refleja la asimilación de los constructos "masculinidad" y "feminidad" que reproducen el papel de dominador-dominado.

2. Inercia y aumento de tensión

Al principio, la tensión es la característica del hombre maltratador. Se muestra irritable y no reconoce su enfado, por lo que su compañera no logra comunicarse con él. Esto provoca en ella un sentimiento de frustración. Aparecen menosprecios al principio sutiles, ira, indiferencia, sarcasmos, y largos silencios. A la mujer se le repite el mensaje de que su percepción de la realidad es incorrecta, por lo que ella empieza a interiorizar que ella es quien hace algo mal, y comienza a culpabilizarse. Esta tensión va creciendo con explosiones de rabia cada vez más agresivas.

3. Etapa de la violencia explícita

Estalla la violencia con diversas formas de agresión: física (golpes, heridas), psicológica (amenazas, desprecios, humillaciones) y sexual.

4. Etapa de la reconciliación

El agresor muestra arrepentimiento y promete no volver a ser violento, pudiendo mostrarse cariñoso. La víctima refuerza la negación de la violencia y cree que él puede cambiar. Esta etapa se ha denominado de "luna de miel" cuando las muestras de cariño alcanzan niveles de exceso, intentando "contrarrestar" los episodios de violencia. En algunos casos, es una etapa de tranquilidad simplemente. En la medida en que se repite el círculo de violencia, esta etapa se va haciendo más corta, hasta desaparecer y quedar sólo en una mezcla de la etapa de tensión y de violencia explícita.

El modo en que este proceso se articula en la mente de la mujer violentada, ha recibido el nombre de "*Síndrome de Estocolmo Doméstico*" (Montero, 1999). Se caracterizaría por la suspensión de todo juicio crítico hacia el agresor y hacia sí misma, para adaptarse al trauma provocado por la violencia, con el fin de preservar de este modo la propia identidad psicológica. Esto explicaría el modo en que las mujeres maltratadas desarrollan ese efecto paradójico por el cual defienden a sus compañeros, como si fueran

verdaderas víctimas de un entorno violento que les empuja irremediablemente a ser violentos. Suelen identificarse cuatro fases:

1. En la fase desencadenante, los primeros malos tratos rompen el espacio de seguridad que debería ser la pareja, donde la mujer ha depositado su confianza y expectativas. Esto desencadenaría desorientación, pérdida de referentes, llegando incluso a la depresión.
2. En la denominada fase de reorientación, la mujer busca nuevos referentes pero sus redes sociales están ya muy mermadas, se encuentra sola, y generalmente sólo dispone del apoyo de la familia.
3. En la fase de afrontamiento, con su percepción de la realidad ya desvirtuada, se autoinculpa de la situación y entra en un estado de indefensión y resistencia pasiva. El modo de afrontar esta situación es asumir el modelo mental de su compañero agresor, tratando de manejar la situación traumática.
4. En la última fase, de adaptación, la mujer proyecta la culpa hacia otros, hacia el exterior, y el *Síndrome de Estocolmo Doméstico* se consolida a través de un proceso de identificación.

La característica esencial de esta relación sería el desequilibrio de poder, a partir del cual la persona que ocupa la posición inferior adopta conductas positivas hacia la persona que la intimida y maltrata, como un medio de supervivencia psicológica.

2.2. Roles y estereotipos de género

El término “rol” se ha generalizado en el lenguaje psicosocial. Goffman (1959) lo definió como las regularidades esperadas u observadas en la vida de la sociedad. El concepto de rol sugiere una referencia a la representación de guiones previamente escritos. Al igual que los guiones se representan sobre escenarios, los roles se representan sobre los escenarios sociales, adquiriendo así una dimensión relacional contextualizada. El rol describe las condiciones idóneas para alcanzar el estatus de sujeto, de modo que los roles de género describen las condiciones idóneas para alcanzar el estatus de hombre o mujer. Esta descripción de condiciones que identifican al sujeto se realiza mediante la prescripción de comportamientos adecuados e inadecuados en función del género que se le asigna.

La superposición entre diferencias biológicas y diferencias producidas por elaboraciones ideológicas de la cultura, como señala Bonilla (1998), hace que se adscriban al ámbito de los papeles sexuales comportamientos que nada tienen que ver con el morfismo sexual mismo, sino con el sistema de creencias mantenidas sobre los sexos. El sexo en realidad, actuaría como un sistema de categorización social que define posiciones separadas para ambos sexos, y por tanto, está vinculado íntegramente a los papeles asignados y a las suposiciones asociadas sobre los rasgos y comportamientos atribuidos a mujeres y hombres en una sociedad concreta. Estas diferencias no guardan, en realidad, ninguna relación con características reales de los sexos. Tal es el caso de los estereotipos que presentan a los hombres como agresivos y emocionalmente inexpresivos, cuyo deber es asumir el sostén material de la familia, y a las mujeres como cuidadoras y emocionales, debiendo asumir el cuidado del hogar y la crianza (Martínez-Benlloch, 1996).

La investigación psicológica ha intentado delimitar, desde diversas teorías, los mecanismos por los cuales las personas se adecúan a los papeles prescritos y aprenden comportamientos y patrones de actividades apropiadas e inapropiadas para su sexo, aceptando o rechazando las funciones, distintas y desiguales, que en una sociedad androcéntrica, como señala Harding (1996), se asignan según el sexo. La socialización sexual parece ser el proceso responsable de esta diferenciación genérica (Bem, 1993; Pastor y Martínez-Benlloch, 1991). Igualmente interesantes resultan las teorías de enfoque psicosocial, que sin negar el efecto de la interiorización de mecanismos psicológicos establecidos dentro de la persona mediante el proceso de socialización, ponen el acento en la influencia que tiene sobre el comportamiento diferenciado de hombres y mujeres, los factores sociales como el rango o posición, la función o papel social, y las creencias o expectativas de género. El sistema social, y no tanto la persona, ocupa el lugar central en este enfoque. Se presentan las diferencias como producto de procesos que tienen lugar en la interacción social, por lo que el contexto pasa a ser un elemento crucial en la comprensión de los diferentes comportamientos de género (Archer, 1996).

Con esta nueva perspectiva se desplaza el foco de la investigación sobre roles de género. Se pasa del análisis de las diferencias entre los sexos, al estudio del modo en que éstos son percibidos: el modo en que las personas construyen la realidad social (Barberá y Lafuente, 1996; Unger, 1996; Barberá, 1998). Las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva van mostrando cómo las diferencias pueden ser construidas y mantenidas por interacciones sociales. Se pone de relieve cómo las creencias sobre las habilidades y actividades diferenciales de los sexos pueden influir sobre el comportamiento de las mujeres y hombres, confirmando así las creencias genéricas que las personas tienen sobre sí mismas. Según Geis (1993), los papeles sociales, la posición y el poder, son probablemente los factores situacionales más fuertes de las creencias y conductas de género. Como sugiere Bonilla (1998: 155), desde las teorías socioestructurales es posible asumir que *“muchas de las diferencias relacionadas con el sexo que son comúnmente atribuidas a la personalidad, en realidad pueden ser construidas a partir de las exigencias derivadas de los papeles que desempeñan”*.

Los roles de género aparecen estrechamente ligados al concepto “estereotipo de género”. Con independencia de las particularidades de cada uno de los modelos explicativos sobre los estereotipos, todos coinciden en considerar el estereotipo como un proceso de construcción psíquica, que engloba muchos y muy diversos atributos, que tiene un carácter funcional, y con posibilidad de cambio. Sobre su origen y funcionamiento, la investigación psicológica dispone de un cuerpo de conocimientos desigual: se conoce más sobre el funcionamiento que sobre el modo en que se originan.

Existe otro elemento íntimamente unido al estereotipo: su carácter evaluativo. Aunque en principio, el concepto estereotipo supone valoración neutra, en realidad está muy cerca del concepto prejuicio cuando se aplica a grupos con menor poder social. Tal es el caso de los estereotipos de género, en que el femenino es aplicado a un grupo con menor poder social. No es entonces exagerado hablar de prejuicio de género, más que de estereotipo. La investigación muestra que los estereotipos más connotados como prejuicio, han sido los relativos al género y a los grupos étnicos (Lips, 1993; Unger y Crawford, 1996).

Psicólogas como Rachel Hare-Mustin y Jeanne Marecek (1994), desde la perspectiva constructivista, han apelado a presupuestos teóricos y epistemológicos del construccionismo social, para cuestionar la visión neutra de los estereotipos de género, propugnada por el cognitivismo. El constructivismo pone en tela de juicio el paradigma positivista, que se autoatribuye una función notarial frente a la realidad: la realidad existe por sí misma, y el científico la descubre. El construccionismo considera que la realidad no existe, sino que se construye; por tanto, el científico no descubre la realidad, sino que la crea. El mantenimiento de las construcciones sociales no obedece a criterios de validación empírica, sino a razones de utilidad histórica, poniéndose en entredicho la clásica delimitación entre hechos y valores.

3. METODOLOGÍA: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PLAN DE TRABAJO

Intentaremos sintetizar, a continuación, la metodología empleada en la investigación en la que se basa este artículo, justificando la utilización de una estrategia multimétodo (cuantitativa-cualitativa).

3.1. Estrategia metodológica: multimétodo

Un estudio como el que aquí se presenta, su objetivo general, las dimensiones que se quieren analizar y su objeto de estudio, obliga a emplear una estrategia metodológica multimétodo, que convenga en un compromiso entre las orientaciones cuantitativa y cualitativa de la investigación social. No todas las observaciones son susceptibles de medición cuantitativa, más aún cuando se trabaja sobre la escurridiza cuestión de las preferencias e intereses de los actores y la captación de sus discursos. Además, la comparación obliga, a establecer diferenciaciones no sólo en términos de cantidad (cuantitativas) sino de cualidad (cualitativas) (Ragin, 1989).

La investigación cuantitativa es aquella que se ocupa de recoger y analizar datos cuantitativos sobre variables, y la investigación cualitativa se encarga de efectuar registros narrativos de fenómenos que son estudiados en su mayoría mediante observación participante, y entrevistas no estructuradas. Este material puede ser registrado literalmente, transformado en códigos, grabado en audio o en video, etc. Para Strauss (1987), la diferencia fundamental entre ambos tipos estriba en que la investigación cuantitativa se centra en el estudio de las relaciones entre variables cuantificadas, mientras que la investigación cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

El paradigma cuantitativo se caracteriza por la concepción de la realidad asentada en el positivismo lógico, el uso del método hipotético deductivo, su carácter particularista, orientado a los **resultados**, mantiene el supuesto de la objetividad; es el paradigma de las ciencias naturales. El paradigma cualitativo, por su parte, asume una postura fenomenológica global, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al **proceso** y propia de las disciplinas que tienen como tema de estudio la dimensión psicosocial de lo humano.

A priori, ni la investigación cuantitativa ni la cualitativa es superior a su contraparte y responden a la misma lógica inferencial: ambas pueden ser igualmente sistemáticas y

científicas (King, Keohane y Verba, 1994) y pueden proporcionar información igualmente útil. Además, si se integran ambos tipos de datos cuando éstos convergen, se produce un refuerzo de la validez externa de las generalizaciones. Los problemas de medición en el análisis comparado resultan familiares a cualquier investigador y entre las tareas fundamentales de éste, figura el diseño de estrategias diferentes para dar cuenta del mismo fenómeno.

En el trabajo de investigación realizado sobre *Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género*, se recurre a la triangulación como estrategia metodológica para seleccionar descriptores de personalidad y aspectos relacionales deseables en hombres y mujeres en la población española, a partir de los resultados obtenidos de la taxonomía de Iraegui (1999; 2002), con diferencias significativas en deseabilidad social para ambos sexos, y del análisis del discurso procedentes de grupos de discusión sobre características diferencialmente deseables de masculinidad y feminidad. Esto permitirá la construcción de un instrumento de evaluación de género psicométricamente adecuado para la población española, con un alto grado de validez externa.

Por otra parte, se recurrirá a la estrategia metodológica de la combinación para comparar significativamente, desde la perspectiva cuantitativa, la construcción de la identidad de género e identificar aspectos diferenciales en población de mujeres, y para identificar, desde la cualitativa, los procesos que determinan construcciones diferentes en las poblaciones estudiadas.

3.2. Objetivos

A continuación se enumeran todos los objetivos del Proyecto de Investigación, aunque para la realización de este artículo nos vamos a centrar en el objetivo número dos.

Objetivo general

Identificar y proponer líneas de intervención sobre patrones de la identidad de género asociados a la violencia de género.

Objetivos específicos:

1. Construir un instrumento de evaluación de identidad de género (masculinidad y feminidad), psicométricamente adecuado para la población española.
2. Describir la construcción de la identidad de género, e identificar aspectos diferenciales, en poblaciones de mujeres³:

- * Que han sufrido un proceso de violencia de género
- * Que no han sufrido violencia de género

3 Para el estudio con mujeres que han sufrido la violencia de género, se ha solicitado la colaboración de ADAVAS Salamanca (Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica) cuya carta de respuesta se acompaña al proyecto. Las asociaciones federadas ADAVAS de Castilla y León que prestan asistencia psicológica a víctimas de violencia doméstica, aportarían una muestra de 200 a 300 mujeres atendidas por año.

3. Identificar los procesos que determinan construcciones diferentes en las poblaciones estudiadas.
4. Proponer áreas de reestructuración cognitiva dirigida a la deconstrucción de los aspectos de identidad de género asociados al ciclo de la violencia de género.
5. Proponer áreas de intervención en el ámbito escolar y social dirigidas a la prevención de la violencia de género.

3.3. Hipótesis de trabajo

1.- Los constructos masculinidad-feminidad, por su carácter de elaboraciones culturales, compartirán los descriptores encontrados en otros países occidentales, pero presentarán manifestaciones propias en la cultura española.

3.4. Diseño/Método de Investigación

Mediante el uso de la metodología cuantitativa obtendremos una “fotografía” razonablemente precisa de los descriptores de personalidad y aspectos relacionales con diferencias significativas en deseabilidad social para hombres y mujeres. Pero, a pesar de que con esta metodología podemos realizar un análisis extensivo y obtener una descripción bien delimitada para construir la escala de feminidad/masculinidad, creemos que su exceso de concisión, la limitación por lo que respecta a la profundización en los procesos y la visión estática que proporciona de los mismos, hace aconsejable el uso también de la metodología cualitativa.

Uno de los propósitos del estudio que se presenta, es trascender las respuestas estereotipadas obtenidas con las escalas (parte cuantitativa) debido a que con frecuencia la cuantificación acostumbra a simplificar algunos aspectos sustantivos que se pretenden analizar. Además, los fundamentos teóricos, epistemológicos y las características técnicas de la metodología cualitativa, la hacen no únicamente pertinente para desarrollar exhaustivamente esta investigación, sino que la convierten en una herramienta privilegiada para acceder a los procesos, acciones, procedimientos y prácticas que se pretenden describir e interpretar.

3.5. Variables/Dimensiones

A continuación abordaremos las variables/dimensiones que son objeto de análisis de este trabajo

- * Masculinidad: atributos de personalidad y relación, que la sociedad considera significativamente más deseables para varones que para mujeres.
- * Feminidad: atributos de personalidad y relación, que la sociedad considera significativamente más deseables para mujeres que para varones.

Las variables resultarán de las respuestas que los participantes aporten en los grupos de discusión a la pregunta ¿Qué características son las que definen en nuestra sociedad el género masculino y femenino? Otras preguntas más concretas hacen referencia a com-

portamientos, responsabilidades, virtudes y defectos que se consideran característicos de varones y mujeres en nuestra sociedad.

3.6. Población/Muestras

Se trata de recoger una muestra mediante muestreo acumulativo y secuencial hasta llegar la saturación, que garantice la representatividad del discurso-significados. Las estrategias graduales de muestreo se basan en su mayor parte en el muestreo teórico. Las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etc.) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente.

Es necesario que la estrategia de muestreo se realice sobre un segmento concreto de la población general: sólo serán posibles candidatos a participantes los individuos que reúnan las características del perfil de los sujetos de estudio, previamente definido; es decir, no se buscan muestras representativas en sentido estadístico, con capacidad de inferencia a la población general, sino opiniones de personas diferentes que representen la opinión de su grupo de referencia, y que permitan conocer, analizar e interpretar diferentes perspectivas.

Para saturar el espacio discursivo con respecto a los constructos de masculinidad/feminidad en la cultura española se utilizó la técnica del grupo de discusión. Spuede definir como una *“conversación cuidadosamente planeada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto, la discusión es relajada, comfortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”* (Krueger, 1991). Mediante los grupos de discusión obtenemos información sobre un tema focalizado en un contexto social, donde las personas pueden considerar sus visiones en interacción con los demás.

Formación de los grupos:

El diseño de los grupos en una investigación cualitativa no pretende reproducir una determinada situación demográfica, sino configurar un conjunto estructural de grupos que produzcan aquéllos discursos que se consideren más relevantes con respecto al objetivo de la investigación. Por ello tomamos como categorías para el diseño de los grupos las variables y las situaciones de sexo, edad y nivel cultural que se han manifestado como más decisivas, desde el punto de vista estructural, para producir los discursos demandados.

Según la literatura revisada, el equipo de investigación consideró que las mayores diferencias discursivas se producirían entre los siguientes grupos de edad:

- ❖ Menores de 25 años
- ❖ De 26 a 40 años
- ❖ De 41 a 55 años
- ❖ Mayores de 55 años

Por otra parte, se consideró relevante que la segmentación por nivel cultural fuera establecida según las siguientes categorías.

- ❖ Sin estudios o estudios primarios
- ❖ Estudios secundarios y titulaciones medias
- ❖ Estudios universitarios

Para la captación de los participantes se elaboraron unas hojas de recogida de datos en las que figuraba el nombre del sujeto, su edad, nivel de estudios terminados estado civil y número de teléfono para contactar con ellos, y fijar el día y hora de la sesión del grupo. Estas hojas quedaron depositadas en Centros de Acción Social, Centros de Salud, Universidades, Centros de Formación Profesional, Asociaciones Juveniles y Centros para Mayores. En cada centro una persona se encargó de recoger los listados de los participantes para remitirlos al equipo de investigación. También se utilizó a un informante clave para captar sujetos de determinados contextos de difícil acceso para el equipo de investigación (mundo laboral, institutos, colegios...). El informante clave a su vez, utilizó la técnica de recogida de información denominada "bola de nieve", para garantizar la representatividad del discurso de estos colectivos.

Estructurando los grupos de forma que quedaran equilibrados en estratos por nivel cultural, y homogéneos en edad y sexo, el equipo de investigación comenzó a realizar las sesiones en una cámara de Gessell que puso a su disposición la Universidad Pontificia de Salamanca. La duración de las sesiones oscilaba entre hora y media – dos horas y media, y fueron grabadas en vídeo y audio digitales, previa autorización firmada de los participantes.

Había dos moderadoras del equipo en los grupos de mujeres y dos moderadores en el caso de los grupos de varones. El resto del equipo observaba tras la cámara de Gessell y tomaba notas de aspectos no verbales que pudieran no quedar registrados en las grabaciones.

Los grupos entrevistados fueron 16, con un número de personas que oscilaba entre 7 y 12, lo que a juicio del equipo de investigación, y a la luz de los resultados de los análisis de datos, saturó el espacio discursivo.

Desarrollo de las sesiones

Los primeros momentos del grupo sirvieron para dar la bienvenida y agradecer la asistencia, tratando de crear una atmósfera cordial, permisiva y reflexiva, en la que se comentaban las normas básicas, se dejaba establecido el tono de la discusión y se presentaba a los participantes (nombre, profesión, estado civil, independencia económica, etc.). Los moderadores presentaban la investigación, haciendo una revisión general del tema, presentando los objetivos, describiendo las normas, y justificando la grabación en audio y vídeo.

Las reuniones se desarrollaron con fluidez, y en un clima muy participativo, que fomentó que los sujetos hablaran con libertad, expresando sus ideas de forma individual e interactiva. Al final de la sesión se entregaba un pequeño obsequio en agradecimiento por la asistencia.

Con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, unas condiciones que produjeran discursos similares en todos los grupos, el equipo de investigación decidió no plantear ninguna expresión directamente relacionada con masculinidad/feminidad y violencia de género, de forma que pudiéramos observar cómo y de qué forma surgían dichas nociones en el devenir espontáneo del desarrollo de las sesiones. Para conseguir este objetivo, las dinámicas de los grupos se llevaron a cabo de forma abierta y no directiva como ya hemos mencionado anteriormente. Solamente cuando ya estaba a punto de finalizar la sesión y los grupos ya habían desarrollado sus discursos, en el caso de que no se hubieran conseguido espontáneamente los objetivos deseados, las moderadoras y los moderadores de forma más referida y directa, planteaban a los grupos que manifestaran sus opiniones sobre estereotipos y violencia de género.

Transcripción de los grupos

Cuando los datos se han registrado utilizando medios audiovisuales, su transcripción es un paso necesario para su interpretación. No se dispone todavía de sistemas o reglas de transcripción estándar, pero sí algunas recomendaciones que tienen en cuenta todos los investigadores. La transcripción debe ser literal y lo más fiel posible. En la actualidad existen varios programas informáticos que, si bien no realizan por sí solos la transcripción, sí pueden ayudar al investigador a que el trabajo sea menos engorroso y más fácil. En esta investigación hemos utilizado el programa *Soundscribe* para la transcripción de audio y el *Transana* para la de vídeo.

3.7. Análisis de datos

A través de la información proporcionada por los grupos de discusión hemos contribuido a determinar la deseabilidad social para hombres y mujeres de la taxonomía española de términos descriptivos de la personalidad y relacionales.

El equipo de investigación que ha llevado a cabo este trabajo ha considerado estas aportaciones de Conde (1996), pero a la vez ha intentado dar al proceso de análisis cualitativo un cierto grado de sistematización estableciendo una serie de etapas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico o común a la mayoría de las investigaciones que trabajan con este tipo de datos, basándose en el esquema general de Miles y Huberman (1994): a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

a) Reducción de datos

El primer paso consiste en la simplificación o selección de información para hacerla más abarcable y manejable. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y elaborar un mapa conceptual de los discursos sociales en temas de violencia de género conlleva una serie de reflexiones especialmente complejas. En nuestro caso particular, el equipo de investigación, tras varias sesiones de trabajo y de forma consensuada, elaboró un mapa de

categorías sobre las producciones de los grupos de discusión sobre las relaciones de masculinidad y feminidad asociados a la violencia de género que presentamos a continuación (Fig. 1) y posteriormente describimos:

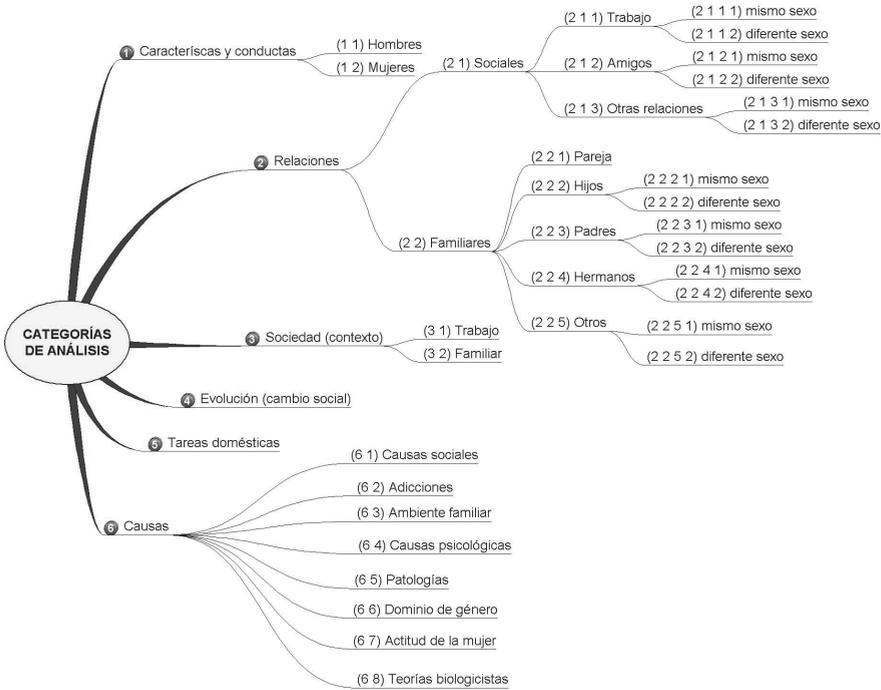


Figura 1
Mapa conceptual de las categorías de análisis.

1. Características y conductas:

Las concepciones y estereotipos sobre características y conductas adecuadas para hombres y mujeres —roles de género—, son construcciones transmitidas socialmente que no necesariamente guardan relación con las características reales de los sexos, pero se constituyen en guiones marcados por la sociedad a hombres y mujeres. (Barberá, 1998) Las creencias sobre actividades y habilidades diferenciales de los sexos, pueden influir sobre el comportamiento, confirmando así las creencias que las personas tienen sobre el género y sobre sí mismas. Es decir, muchas diferencias atribuidas al sexo, pueden estar construidas a partir de las exigencias derivadas de los papeles que desempeñan (Bonilla, 1998). Las pautas y valores transmitidos como deseables para cada uno de los sexos, se insertan en la propia identidad del sujeto pasando a un control interno que reproduce la ideología de los géneros (Unger y Crawford, 1966).

La identificación con el varón del poder, fuerza, seguridad en sí mismo, autosuficiencia, justificaría conductas de poder dominio y posesión. En la mujer la identificación con entrega, abnegación, necesidad de protección, vulnerabilidad, sumisión, explicarían que soporte situaciones violentas durante largo tiempo.

En esta categoría se incluyen rasgos, cualidades, capacidades, habilidades, aptitudes, defectos, formas de actuar y comportarse, que las personas participantes en el estudio consideran típicos y característicos de hombres (11) y mujeres (22) incluyendo por tanto roles y estereotipos de género, e identificando especialmente aquellos que los participantes consideran asociados a la violencia de género.

2. Relaciones:

Este segundo grupo de categorías incluye interacciones, vínculos, formas de relacionarse con las personas, comportamientos y actitudes resultantes de contactos entre personas y grupos, asociadas a los roles y estereotipos de género. Se exploran especialmente los patrones interactivos que generan y sustentan los roles que inciden en la violencia de género.

Algunos autores sostienen la existencia de un patrón relacional complementario mantenido por las creencias tradicionales sobre los roles de género (Hirigoyen 2006). Este patrón supone un desequilibrio de poder entre hombres y mujeres, sostenido por creencias de género, que puede conducir a una relación violenta.

El desequilibrio de poder y las diferencias de género, son construidos y mantenidos por diversas interacciones y relaciones sociales. Hemos diferenciado entre contexto social (21) y familiar (22). En el primer caso las relaciones pueden ser mantenidas en el ambiente laboral (211) entre amigos (212) o con otras personas (213). En ambos casos las interacciones pueden producirse con personas del mismo sexo y de diferente sexo, lo que puede marcar diferencias en la relación.

Un patrón de relaciones que va a influir decisivamente en la vida adulta, es aquel que se desarrolla en el ámbito familiar (22); es allí donde los estereotipos de género pueden arraigar de forma más temprana y profunda. Interesan fundamentalmente aquellas interacciones que puedan estar asociadas con pautas de riesgo o transmisión directa de la violencia de género. Para ello se han subdividido las categorías en Relaciones de pareja (221) en las que pueden mantenerse interacciones y patrones estereotipados de género con relaciones complementarias y no igualitarias; Relaciones con los hijos (222) a los que van a transmitir creencias, patrones de conducta y roles sexuales; Relaciones con los padres (223) que resultan ser los principales modelos de comportamientos e interacciones de pareja, y que pueden seguir influyendo en sus hijos cuando estos ya han formado su propia familia o pareja.

En todos estos ámbitos de interacción se ha diferenciado si la relación se produce con personas del mismo sexo o de distinto sexo.

3. Sociedad

La mujer sigue teniendo en nuestra sociedad un estatus inferior al del hombre, lo que impone en muchas ocasiones relaciones complementarias de sumisión-dominación. Si las mujeres pueden dejarse atrapar en una relación abusiva y continuar durante largo

tiempo en ella es porque se encuentran en situación de inferioridad debido al lugar que ocupan en la sociedad (Hirigoyen, 2006). La violencia de género es propiciada por estas condiciones del sistema social. Aunque ha habido grandes avances sociales en igualdad de hombres y mujeres, se siguen transmitiendo representaciones y estereotipos de género que contribuyen a mantener desequilibrios y desigualdades que llevan a la mujer a ser socialmente más vulnerable: los hombres se representan como activos y dominantes y las mujeres como pasivas, sumisas y pendientes del cuidado de los demás.

A las mujeres se las percibe más pendientes del ámbito doméstico y a los hombres del ámbito público. Lo femenino tiende a ser minusvalorado y considerado de segundo orden.

En una primera subcategoría contexto social (31) se contemplan todos estos elementos de contexto y transmisión social, incluido el ámbito laboral, el educativo no familiar y los medios de comunicación.

La segunda subcategoría familia (32) se entiende aquí como célula social que contribuye poderosamente a transmitir y mantener valores, normas y roles sociales y de género. El padre y la madre son modelos de rol de género y como tales contribuyen decisivamente a la identidad de género. En la familia se continua educando a los niños para que sean fuertes y valientes, para que no manifiesten emociones o sensibilidad, y a las niñas para que sean comprensivas, tolerantes y estén pendientes de las necesidades de los demás. Por otra parte la vivencia del maltrato en la familia, tanto del que recibe la madre como el sufrido directamente por hijos e hijas, puede conducir al comportamiento agresivo hacia la propia pareja siguiendo el modelo vivido, o, para la mujer, a la dificultad de poner límites y darse cuenta del maltrato en sus inicios, es decir, a no ser capaz de distinguir lo intolerable del comportamiento porque está habituada a él.

4. Evolución

En las últimas décadas la sociedad ha experimentado grandes transformaciones; los logros socioeconómicos, el avance de las democracias, la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, han introducido cambios muy significativos en la familia y su estructura, en las relaciones entre hombres y mujeres. Por ejemplo se ha pasado de un único modelo patriarcal a diversos tipos de familias; monoparentales, homoparentales, o reconstituidas que responden de forma más eficaz a las necesidades emocionales de las personas. Nadie duda de que han producido importantes avances respecto a la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo muchas desigualdades y estereotipos siguen aún vigentes, condicionando las formas de relación y permitiendo que la violencia de género siga existiendo.

En esta categoría se recogen las referencias de los participantes al cambio experimentado en los últimos años en las formas de comportarse, expectativas, relaciones, trabajo, etc., y en general a las transformaciones sociales y personales referidas a los roles de género y las relaciones entre hombres y mujeres.

5. Tareas domésticas

Esta categoría trata de recoger un punto clave en la desigualdad de género. Aunque en algunas ocasiones, las relaciones de pareja pueden parecer igualitarias, un análisis más profundo de la situación suele llevar a la conclusión de que el reparto de las tareas

domésticas sigue siendo desigual, siendo esto un síntoma de que las relaciones de poder no se han modificado suficientemente. La mujer sigue ocupándose mayoritariamente de la organización de las tareas domésticas y emplea mucha más parte de su tiempo en ellas: cuidado de los hijos, organización de la casa, alimentación, ropa, limpieza... lo que lleva a tener menos tiempo para sí misma, para su trabajo, y para sus relaciones e interacciones fuera del ámbito doméstico.

Cuando la mujer se dedica en exclusiva a las ocupaciones domésticas y no tiene un trabajo remunerado fuera del hogar, la dependencia económica puede convertirse en un factor importante en las relaciones de dominación-sumisión, y en un obstáculo relevante a la hora de separarse de la pareja abusadora.

En el ámbito público la mujer sigue teniendo menos posibilidades de ocupar un puesto de responsabilidad, que le resta posibilidades de ocuparse de su familia y en ocasiones le hace sentirse culpable de no atenderla suficientemente.

En esta categoría se recogen las referencias a las tareas domésticas como elemento constitutivo de los estereotipos de género y su papel en las relaciones no igualitarias que pueden incidir en la violencia de género.

6. Causas:

Las falsas creencias o mitos acerca de los orígenes de la violencia de género hacen que las personas no tomen clara conciencia de la dimensión del problema de la violencia contra las mujeres. El atribuir el problema a la influencia del alcohol y las drogas, a los trastornos mentales de los agresores o a condiciones socioeconómicas desfavorecidas, desvía la atención de los orígenes reales del ciclo de la violencia (cita). Es preciso conocer estas atribuciones para poder tomar medidas efectivas de sensibilización de social y para la educación igualitaria de niños y niñas.

La categoría se ha subdividido en:

Causas sociales (6 1) aquellas causas atribuidas a la composición y organización de la sociedad en general como desigualdades, discriminación de las mujeres, transmisión de estereotipos o influencia de los medios de comunicación.

Adicciones (6 2) consumo de **alcohol**, drogas y otros tóxicos por parte del agresor

Ambiente familiar (6 3) vivencia de problemas y dificultades en la familia de origen, violencia entre los padres, maltrato sufrido en la niñez o modelos educativos erróneos.

Causas psicológicas (6 4) características personales del agresor como inseguridad, baja autoestima, carencia de habilidades sociales y emocionales, o incapacidad para controlar sus impulsos.

Patologías (6 5) enfermedad o trastorno mental del agresor, patologías de la relación, sadismo, masoquismo, o cualquier otro tipo de patología mental.

Dominio de género (6 6) actitudes de dominio del hombre hacia la mujer, necesidad de mostrar superioridad frente a ella, falta de respeto, tratamiento no igualitario, actitudes de posesión, machismo.

Actitud de la mujer (6 7) actitudes de la mujer que se considera contribuyen a crear o mantener la violencia como ser incapaz de poner límites al agresor,

soportar demasiado, someterse o por el contrario, no someterse a él o merecer el maltrato.

Teorías biologicistas (6 8) explicaciones que mantienen el origen biológico o innato de la violencia, maldad innata de los agresores o diferencias de género de origen biológico.

b) Disposición y transformación de datos

Una disposición supone conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente presentada en forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación. Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos.

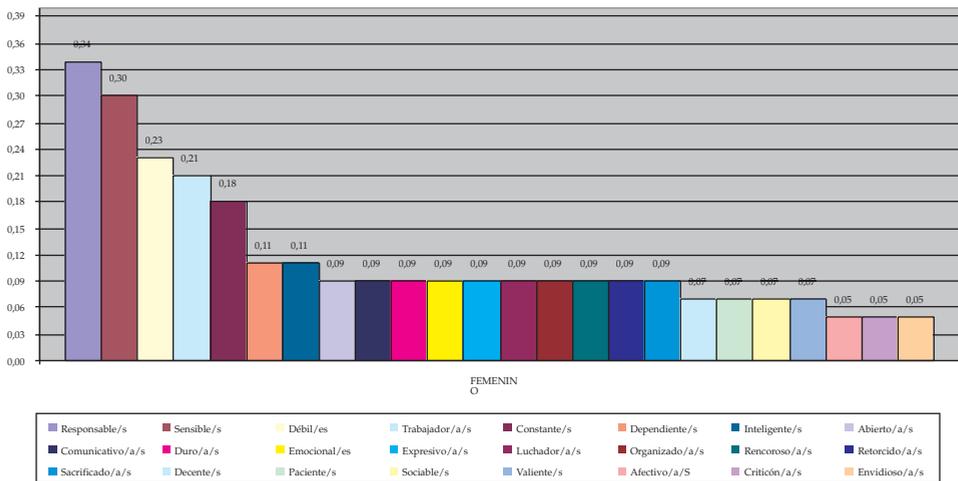
Para esta tarea utilizaremos los programas informáticos Nudist 6.0 y Decisión Explorer de análisis cualitativo de datos, que no puede reemplazar la capacidad del investigador que mostramos anteriormente, pero sí ayudar en fases instrumentales del análisis tales como: marcado y codificación del texto, relación de categorías y sujetos, elaboración de tipologías y perfiles, o recuento, búsqueda y recuperación de unidades codificadas.

Aunque en la investigación han surgido y se han desarrollado temas muy relevantes, en este artículo vamos a recoger aquellos aspectos del trabajo relacionados con el objetivo número dos anteriormente citado, en concreto el que se refiere a los estereotipos o constructos de masculinidad y feminidad en la cultura española.

Percepciones sobre la construcción de la identidad de género entre los hombres y las mujeres:

a) Patrón femenino de las mujeres que no han pasado por una experiencia de violencia de género

ESTEREOTIPOS FEMENINOS



| ADJETIVOS/MUJERES | UNIDADES | % |
|-------------------|----------|------|
| Responsable/s | 19 | 0,34 |
| Sensible/s | 17 | 0,30 |
| Débil/es | 13 | 0,23 |
| Trabajador/a/s | 12 | 0,21 |
| Constante/s | 10 | 0,18 |
| Dependiente/s | 6 | 0,11 |
| Inteligente/s | 6 | 0,11 |
| Abierto/a/s | 5 | 0,09 |
| Comunicativo/a/s | 5 | 0,09 |
| Duro/a/s | 5 | 0,09 |
| Emocional/es | 5 | 0,09 |
| Expresivo/a/s | 5 | 0,09 |
| Luchador/a/s | 5 | 0,09 |
| Organizado/a/s | 5 | 0,09 |
| Rencoroso/a/s | 5 | 0,09 |
| Retorcido/a/s | 5 | 0,09 |
| Sacrificado/a/s | 5 | 0,09 |
| Decente/s | 4 | 0,07 |
| Paciente/s | 4 | 0,07 |
| Sociable/s | 4 | 0,07 |
| Valiente/s | 4 | 0,07 |
| Afectivo/a/s | 3 | 0,05 |
| Criticón/a/s | 3 | 0,05 |
| Envidioso/a/s | 3 | 0,05 |

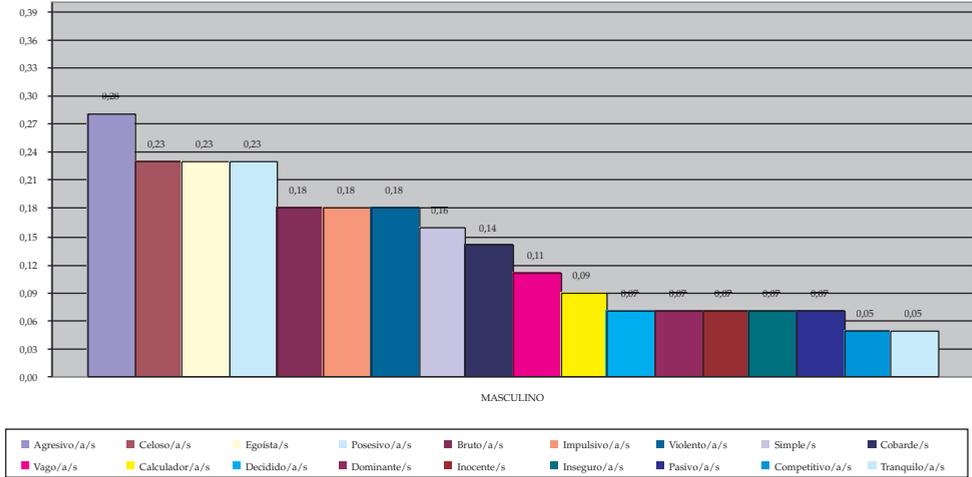
Entre los 24 descriptores que emergen de los grupos de discusión como características diferenciales de las mujeres, aparecen términos tradicionalmente asociados al concepto de feminidad. Al igual que en estudios realizados en otras culturas (Bem, 1993; Auster y Ohm, 2000), aparecen descriptores como *expresivas, sociables, comunicativas* que se corresponderían con la dimensión femenina de *expresividad* (Bem, 1993). Características como *sensibles, emocionales, afectivas* se relacionan con una dimensión *sensitiva* (Bem, 1993; Auster y Ohm, 2000) emergente también en los estudios realizados en otras culturas.

En nuestro estudio aparece un grupo importante de términos: *responsables, trabajadoras, constantes, luchadoras y organizadas* que claramente hace referencia al factor clásico de personalidad *responsabilidad* o escrupulosidad como una dimensiones importantes de la feminidad en nuestra cultura.

Un último grupo de términos mostraría los aspectos poco deseables del estereotipo femenino: *rencorosas, retorcidas, criticonas y envidiosas*.

b) Patrón masculino de las mujeres que no han pasado por una experiencia de violencia de género

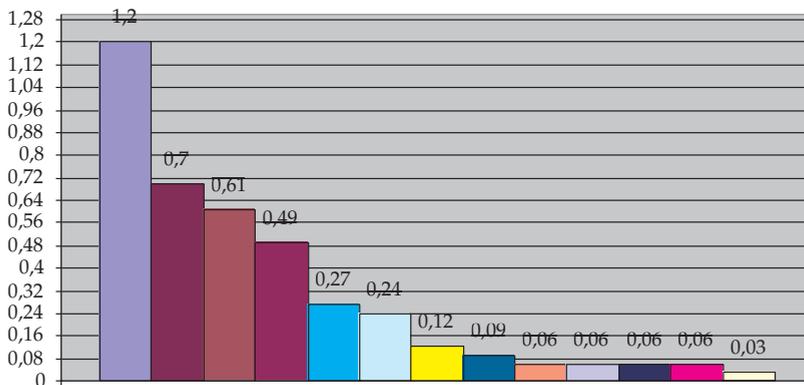
ESTEREOTIPOS MASCULINOS



| ADJETIVOS/HOMBRES | UNIDADES | % |
|-------------------|----------|------|
| Agresivo/a/s | 16 | 0,28 |
| Celoso/a/s | 13 | 0,23 |
| Egoísta/s | 13 | 0,23 |
| Posesivo/a/s | 13 | 0,23 |
| Bruto/a/s | 10 | 0,18 |
| Impulsivo/a/s | 10 | 0,18 |
| Violento/a/s | 10 | 0,18 |
| Simple/s | 9 | 0,16 |
| Cobarde/s | 7 | 0,14 |
| Vago/a/s | 6 | 0,11 |
| Calculador/a/s | 5 | 0,09 |
| Decidido/a/s | 4 | 0,07 |
| Dominante/s | 4 | 0,07 |
| Inocente/s | 4 | 0,07 |
| Inseguro/a/s | 4 | 0,07 |
| Pasivo/a/s | 4 | 0,07 |
| Competitivo/a/s | 3 | 0,05 |
| Tranquilo/a/s | 3 | 0,05 |

Las características emergentes en el estereotipo masculino replicarían también en nuestra cultura algunas dimensiones halladas en estudios previos. Así descriptores como *decidido, dominante, competitivo* se asemejan a los obtenidos en otros idiomas “brave”, “competitive” relacionando la masculinidad con estilos de fuerza, poder, competición o lucha que se expresan en su forma menos deseable en descriptores como *agresivo, posesivo, bruto o violento*. La dimensión de *instrumentalidad* (Bem, 1993; Auster y Ohm, 2000) asociada clásicamente a la masculinidad aparece en nuestro estudio en descriptores como *calculador o decidido*, sin que su presencia sea tan notable como en los estudios realizados en otros idiomas.

c) Patrón femenino de las mujeres que han pasado por una experiencia de violencia de género

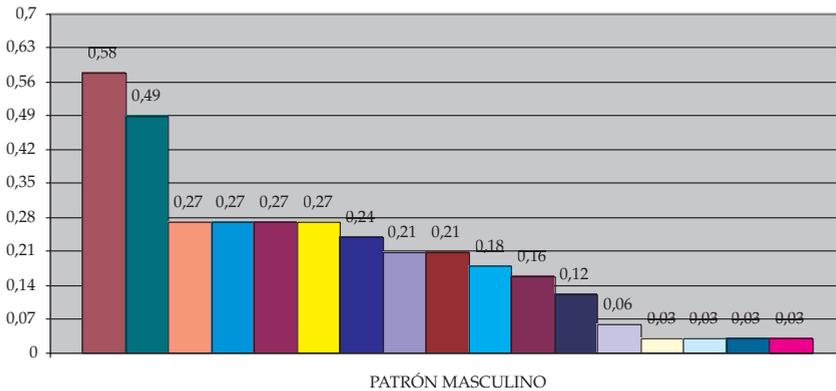


| | | | | |
|-----------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|
| ■ Responsable/s | ■ Luchadora/s | ■ Sensible/s | ■ Fuerte/s | ■ Cariñosa/s |
| ■ Abierta/s | ■ Envidiosa/s | ■ Sacrificada/s | ■ Organizada/s | ■ Decidida/s |
| ■ Paciente/s | ■ Afectiva/s | ○ Constante/s | | |

| ADJETIVOS/MUJERES | UNIDADES | % |
|-------------------|----------|------|
| Responsable/s | 40 | 1,20 |
| Sensible/s | 20 | 0,61 |
| Constante/s | 1 | 0,03 |
| Abierta/s | 8 | 0,24 |
| Luchadora/s | 23 | 0,70 |
| Organizada/s | 1 | 0,06 |
| Sacrificada/s | 3 | 0,09 |
| Decidida/s | 2 | 0,06 |
| Paciente/s | 2 | 0,06 |
| Afectiva/s | 2 | 0,06 |
| Envidiosa/s | 4 | 0,12 |
| Cariñosa/s | 9 | 0,27 |
| Fuerte/s | 16 | 0,49 |

Comparando los descriptores del patrón femenino de las mujeres que han pasado por una experiencia de violencia de género y los patrones de feminidad que emergen del grupo normal coinciden en su mayoría, apareciendo cuatro términos diferenciales, “abiertas” y “cariñosas” que podrían corresponderse con la dimensión “expresividad” presente en el grupo normalizado; los descriptores “fuertes” y “decididas” no aparecen en el grupo normalizado y no parece oportuno su inclusión en ninguna de las dimensiones consideradas.

d) Patrón masculino de las mujeres que han pasado por una experiencia de violencia de género



| | | | | | |
|----------------|--------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|
| ▪ Egoísta/s | ▪ Infiel/es | ▪ Cobarde/s | ▪ Irresponsable/s | ▪ Hipócrita/s | ▪ Inseguro/s |
| ▪ Inmaduro/s | ▪ Celoso/s | ▪ Mentiroso/s | ▪ Tranquilo/s | ▪ Violento/s | ▪ Retorcido/s |
| ▪ Calculador/s | ▪ Posesivo/s | ▪ Bruto/s | ▪ Vago/s | ▪ Dominante/s | |

| ADJETIVOS/HOMBRES | UNIDADES | % |
|-------------------|----------|------|
| Celoso/s | 7 | 0,21 |
| Egoísta/s | 19 | 0,58 |
| Posesivo/s | 1 | 0,03 |
| Bruto/s | 1 | 0,03 |
| Violento/s | 5 | 0,16 |
| Cobarde/s | 9 | 0,27 |
| Vago/s | 1 | 0,03 |
| Calculador/s | 2 | 0,06 |
| Retorcido/s | 4 | 0,12 |
| Dominante/s | 1 | 0,03 |
| Inseguro/s | 9 | 0,27 |
| Tranquilo/s | 6 | 0,18 |
| Hipócrita/s | 9 | 0,27 |
| Mentiroso/s | 7 | 0,21 |
| Infiel/es | 16 | 0,49 |
| Inmaduro/s | 8 | 0,24 |
| Irresponsable/s | 9 | 0,27 |

Los 11 descriptores coincidentes entre el grupo normalizado y el grupo de mujeres que han pasado por una experiencia de violencia de género afirmarían las dimensiones comentadas anteriormente. Sin embargo, podemos constatar una cierta tendencia a una mayor rigidez en los estereotipos de género en el grupo de mujeres víctimas de la violencia de género, que se manifiesta en el uso de un mayor número de sustantivaciones frente a adjetivos puros en la descripción de las características masculinas y femeninas.

Es conocido el uso de los adjetivos como descriptores de características diferenciales de personalidad de los individuos (Hofstee, 1990). El uso de las sustantivaciones en descripciones de personalidad refleja, en cambio una tendencia más a la evaluación que a la descripción, y categorizaciones más abstractas y generales cercanas al tipo o prototipo de personalidad (Iraegui y Delgado, 2002).

En nuestro estudio aparece un uso más frecuente de adjetivos (66.7% tanto para estereotipo masculino como para estereotipo femenino de los grupos normalizados; 85% para el patrón femenino de los grupos de mujeres víctimas de violencia de género), salvo el patrón de masculinidad emergente del grupo de mujeres víctimas de violencia de género que presenta un 90% de sustantivaciones frente a un 10% de adjetivos, rompiendo así la tendencia normal de los grupos.

c) Conclusiones

c.1) Los patrones de género femeninos en el discurso de las mujeres supervivientes

Al analizar los constructos sobre la feminidad y características consideradas femeninas en el discurso de las mujeres encontramos los siguientes datos:

Por una parte, los tópicos **responsable y sensible** aparecen como principales características de la mujer, y esto sucede tanto entre las mujeres supervivientes como entre las que no han sido víctimas de violencia, aunque se observa una mayor redundancia y mayor énfasis al describir estas cualidades en las primeras:

Sí, sensibilidad a tope, madraza, no sé que más, responsable, en extremo,

Las mujeres que han sufrido violencia destacan además determinadas características atribuidas al sexo femenino que prácticamente no aparecen en el discurso de los otros grupos como **luchadoras y fuertes**. Además dicen sentirse identificadas con ellas:

Sobrevivimos como podemos, yo creo que no se ve, que no nos sentimos entendidas, cuando encontramos a alguien, que está haciendo lo mismo que nosotras, y ves la capacidad que tenemos para luchar, para resolver y para salir adelante, con muchísimo dolor, pero no te quedan más narices, porque eres o tú o ellos, entonces si hicieras exactamente lo mismo que hacen ellos, tus hijos estarían perdidos y todo se iría a la mierda y es un lujo que no te puedes permitir.

Yo no sé si es inteligencia, yo creo que somos más luchadoras, y sobre todo tenemos mucha capacidad para salir adelante, con coraje.

El hecho de haber sido capaces de salir de una situación dura y difícil como el maltrato les hace percibirse a sí mismas como luchadoras y fuertes. La energía como recurso personal para salir de la situación de dominio y control, procede en muchas ocasiones de los sentimientos de ira y temor experimentados junto a la necesidad de autopreservación y protección de los hijos (Kirkwood 1999).

Como patrones de comportamiento femenino en todos los grupos destaca la prioridad absoluta **del bienestar de los hijos y la familia**. En este rol piensan que la mujer es capaz de una **entrega total, sacrificio y abnegación** sin pedir nada a cambio, que puede aguantarlo todo para intentar salvar su familia y que esta se encuentre bien. Estas construcciones concuerdan con las teorías de diversas autoras que sostienen que la identidad femenina se desarrolla sobre la base de sentirse capaces de tomar la responsabilidad por otros y poder cuidar de ellos (Gilligan 1982). Entre los grupos de mujeres que han sufrido violencia de género se observa mayor redundancia de este discurso, que parece confirmar la hipótesis mantenida en la investigación de que los patrones de género se presentan de forma más rígida en las mujeres que han vivido una experiencia de maltrato. El comportamiento de atender a las **necesidades de otros por encima de las propias** y considerar el bienestar de la familia como **responsabilidad suya** son parte de esta misma construcción social de la mujer como “madre y esposa abnegada:

El desprendimiento, la falta de egoísmo, o sea, el desprendimiento total de nosotras mismas, para entregarnos a los hijos y al matrimonio, eso no lo tienen ellos.

Pues entonces, no vas a estar cantando, ya no con dolor de muela, sino con una patología bastante fuerte, una hemorragia cerebral, y un dolor de cabeza, haciendo la cena que me caía.

El mayor defecto de la mujer, puede ser, que nos entregamos demasiado, porque ponemos mucho, nos enganchamos mucho con la familia, y sufrimos mucho.

Las mujeres son conscientes de que este papel no está socialmente valorado y, por otra parte de que, si no cumplen con él, son sancionadas por la sociedad y los que las rodean como “malas madres y esposas”. Cuando una buena parte de la identidad femenina se basa en estos aspectos, calificar de mala madre supone en gran medida la desvalorización como mujer:

...cuidamos más de los demás, nos importan mucho más los demás, los de alrededor, muchas veces más que nosotras mismas, pero vamos, no creo que estemos valoradas en eso por la sociedad.

... y es lo que nos hemos creído y bueno, igual vive innato en nosotras, pero igualmente muy marcado, pero es que si no te ocupas de tu familia, y no eres supersacrificada y tal ya no eres buena, no eres buena madre

Dentro de este rol sienten que se han ilusionado y han hecho de su familia el proyecto de su vida. Por ello el **fracaso del matrimonio es equiparado al fracaso en la vida**, y se sienten culpables si esto sucede:

...claro, es como decir, he fracasado, para mí es un fracaso, como tu ilusión en la vida es el tener una familia, el tener unos hijos, y de repente, todo se va para abajo, dices pues ya he fracasado en la vida, ya no soy nada.

La concepción de las madres machistas que consienten excesivamente a sus hijos varones y les transmiten un sentimiento de superioridad hacia las mujeres está presente en todos los grupos de mujeres supervivientes:

...Que la madre es muy machista, tú estás comiendo y te tienes que levantar, porque tu marido ha acabado el plato, a servirle, o sea, que dejar tú de comer tu primer plato, para servirle a él, y es que tú no lo entiendes...

c.2. Los patrones de género masculino en el discurso de las mujeres supervivientes

El hombre es percibido como **egoísta, irresponsable (respecto al hogar y los hijos, aunque sí responsable en cuanto a su trabajo) inmaduro, inseguro, infiel, mentiroso, hipócrita y simple.**

De todas estas características las más repetidas en el grupo de supervivientes son **egoísta e infiel**; en los grupos de mujeres que no han sido víctimas de violencia el egoísmo del varón aparece, aunque de forma menos redundante, y la infidelidad no resulta un patrón de masculinidad destacable.

En segundo término destacan como típicos del varón, con el mismo nivel de intensidad los rasgos: **cobarde, irresponsable, hipócrita e inseguro.** Ninguno de estos términos, —excepto del de inseguro, y de forma más atenuada— aparece en los grupos de mujeres que no han vivido la experiencia de maltrato. Y sin embargo, curiosamente las características: **celoso, posesivo, agresivo, violento, bruto e impulsivo** aparecen con mucha menos redundancia en los grupos de mujeres que han sido víctimas de violencia.

Este hecho resulta sorprendente cuando son precisamente estos comportamientos los que las experiencias y las investigaciones atribuyen a los agresores (Edleson y Esikovits 1997; Jacobson y Gottman 2001; Garrido; 2001).

A las mujeres que han sufrido violencia de género les cuesta encontrar características positivas de los hombres:

¿Virtudes de los hombres?

¡Uy! Yo no le encuentro ninguna.

Es que yo en comparación a una mujer, no le encuentro ninguna.

Yo no me siento muy capaz de eso, porque en mi casa, como éramos casi todas mujeres...

Las cualidades que se atribuyen a los hombres resultan curiosamente: **nobles, tranquilos, menos conflictivos que las mujeres, protectores...** aunque todas ellas resultan esporádicas —la más repetida es **tranquilo**—, algunas mujeres al no encontrar ningún aspecto positivo resaltan un *sueldo más alto, o el esperma con el que han engendrado a sus hijos.*

Como patrones de comportamiento masculino se destaca la prioridad del trabajo frente a la familia y los hijos; su responsabilidad respecto a la familia se limita a sacarla adelante económicamente. Algunas son plenamente conscientes de que contemplar al hombre como el que resuelve problemas y protege es un patrón estereotipado

...el hombre trabaja y va a casa a vivir cómodamente, y la mujer en la casa, con millones de cosas...

- Siempre sacan la familia adelante.

- Que es el que saca la familia adelante.

- *Es el que resuelve todos los problemas.*
- *Eso son leyendas urbanas, mujer.*
- *El que resuelve todo.*
- *Sí, sí.*

Las mujeres supervivientes señalan que los hombres se sienten **inseguros**, los cambios sociales les han descolocado, pero **tienen que demostrar lo contrario, que son superiores** a las mujeres, no pueden soportar que la mujer esté por encima, utilizan el dominio como defensa:

Soy más alto que tú, soy más fuerte que tú, y eso que cogen luego esos complejos, no sé cómo expresarme, creo que lo llevan a un sentimiento de superioridad sobre la mujer, y ese sentimiento de superioridad, cogen el mecanismo de defensa de la agresividad.

Pues que quieren dominar, y cuando se encuentran con personas, que no queremos ni ser dominadas, y que no pueden dominarnos, es que no pueden, quién me va a dominar, quién quiere dominar, como voy yo a dominarte a ti, eso no les va a asignar unas características totalmente diferentes, en tal caso, será que quiero que me aportes o aportarte, pero aportarte, pero ellos quieren dominar

La necesidad de poder en las relaciones con la mujer crea en los hombres malestar, cuando por algún motivo la mujer describe:

Recibir las ordenes de una mujer, es muy duro para un hombre, y a nivel de pareja, incluso, o sea que el hombre, que su mujer sea más, o que se le considere más profesionalmente, o que gane más, lo lleva fatal, en todo los casos que conocemos. Tanto si gana más que eso ya es tremendo, pero si incluso no gana más, si profesionalmente se considera que tienes mejor puesto que él, eso es ya, o a lo mejor que te reconozcan socialmente y más que a él.

Uno de los patrones de comportamiento masculino que presenta mayor redundancia es que les cuesta mucho expresar sentimientos, no tienen empatía y manifiestan pocas habilidades sociales. En cambio le definen como más resistente emocionalmente porque no se derrumba tan fácilmente como las mujeres:

A ellos les cuesta más trabajo, abrirse a uno, aunque lo sientan, nosotras somos más abiertas, les parece rebajarse.

En cuanto a la imagen de los maltratadores las mujeres los describen como **débiles, inseguros, frustrados y sin personalidad**, piensan que han tenido problemas en la infancia y que son **ignorantes, perversos** (maldad inteligente y manipuladora):

- *Son inseguros, los maltratadores.*
- *Yo hablo por mi caso.*
- *Sí, sí, igual que el mío, o sea, el mío es una inseguridad, que parece una veleta, le llevan por donde quieren, si está con alguien que le dice, el Real Madrid, el Real Madrid, y sino el Athletic, pero eso son los maltratadores, hay hombres con mucha seguridad, y muy en su sitio, pero los maltratadores son inseguros, y su inseguridad, es la que hacen machacar al de enfrente.*

El doble perfil del maltratador descrito por diversos autores e investigaciones (Jacobson, y Gottman 2001) queda también reflejado en las intervenciones de las mujeres:

... Luego la gente no se explica, pero bueno no es posible que este hombre, a mí me lo han dicho, pero cómo es posible, si parece una buena persona, y además una persona que era cariñosa con la gente, y no se lo creen y piensan que la culpa es tuya.

Respecto al patrón relacional y de pareja en las mujeres supervivientes la imagen ideal es de respeto, diálogo, comprensión, se plantea la idea de que para la mujer es bueno **tener a un hombre al lado que la proteja y resuelva problemas**:

Los buenos, yo les pondría protectores, sí, protectores, si son buenos, sí porque yo recuerdo que decían la sombra de un hombre a una casa hace mucho y creo que sí.

Explican que han vivido es una relación de desigualdad en la que él no se preocupaba por nada ni se responsabilizaba de nada. No tenía empatía y las minusvaloraba constantemente:

... un mínimo de cariño, que cuando estás enferma, que se preocupe, de lo que haces, qué te pasa, o vete hasta el médico, y él te pregunte, que qué te pasó.

Han aguantado mucho en la relación para intentar salvar la pareja contentándole a él, con la esperanza de que la relación cambiara pero para él nunca era suficiente.

Bueno, eso es lo que pensamos todas, que va a cambiar y no cambia, y dices, bueno a ver si esta vez cambia, a ver si de esta vez, y pasa.

Son conscientes de que sus estrategias para mejorar la relación y tener contenta a la pareja podían agravar la relación de poder-control con el agresor.

A pesar de todo lo vivido, algunas mujeres manifiestan sentimientos de **protección emocional con el hombre cuando lo ven hundido** y refieren que en el pasado una de las cosas que les engancharon fue verle herido y desvalido:

... es que ya es incluso sentir pena por él, ¿pena? De una persona de sesenta y cinco años, que te ha jodido la vida, ¿por qué?

..., yo cuando me casé era maravilloso, yo pienso, yo en el caso mío, lo ves como un niño herido, él ha sufrido una serie de cosas con sus padres, cuando encuentra una mujer se vuelca, todo es maravilloso, hace una familia y tal y todo empieza de maravilloso...

c.3. Las causas de la violencia

Las mujeres que han sufrido violencia de género manifiestan en los grupos de discusión que sienten **responsabilidad por haberse entregado demasiado y haber aguantado tanto la situación. Piensan que la** sumisión, la paciencia, la comprensión y empatía de las mujeres les llevan a soportar demasiado. Han aguantado para tratar de que no se rompiera la familia y por los hijos. También han aguantado por inseguridad, dependencia emocional y económica hacia el agresor

Atribuyen la violencia a que son **inseguros e inmaduros**, se sienten inferiores y dependientes emocionalmente por eso **buscan controlar y dominar a una mujer cuando ven que pone en cuestión su superioridad. Tienen que demostrar que son superiores.** También aparecen aquí las características masculinas, celos y posesivos:

Ellos tienen la autoestima muy baja, buscan a mujeres que sean manipulables en ese sentido.

Ellos saben que son mediocres y tienen sus complejos, del tipo que sean, son conscientes de su comodidad y no la quieren dejar, entonces cuando hay un conflicto, un problema o lo que sea, pues entonces ellos lo tienen que solucionarlo, entonces como no pueden, porque no tienen armas, pues lo solucionan con una mujer, con el maltrato físico, psicológico.

Yo diría que quieren demostrar, que son superiores a las mujeres, o sea de ese complejo cogen un mecanismo de defensa, son un ser superior aunque sólo sea físicamente.

Respecto a las causas de la violencia vuelve a surgir el tema de las madres machistas que les han transmitido esa desigualdad y superioridad que les lleva a quedar por encima de la mujer:

Sí, pero yo creo que falta todavía mucho tiempo, porque en las familias se mueven todavía con parámetros antiguos, entonces las madres hacen que sus hijos sigan con los mismos roles, y con las mismas dinámicas que hasta ahora, y hasta que eso no se rompa, van a seguir descolocados.

Son conscientes de que las mujeres tendrían que saber poner límites desde el principio ante el comportamiento de abuso de su pareja.

En conclusión, el análisis del contenido del discurso de los grupos de discusión de mujeres que han pasado por una experiencia de violencia de género, nos lleva a deducir que la hipótesis mantenida al principio de la investigación se cumple: Los discursos observados en estos grupos respecto a los patrones de género y estereotipos presentan una gran redundancia, especialmente en lo que se refiere a los femeninos. Los comportamientos que más destacan y con los que más se identifican las mujeres, son los de entrega total y sacrificio, postergación de las propias necesidades poniendo las de otros por delante, la responsabilidad —no compartida por la pareja— hacia el bienestar de la familia, y la culpabilidad si no se responde a esta expectativa de género.

Todas las mujeres de los grupos se encuentran en el proceso de salida del abuso y esto también resulta reconocible en sus discursos, puesto que comprenden que todas estas concepciones sobre el papel de la mujer las han llevado a ser más vulnerables y a dificultarles el alejamiento del agresor:

- *Sí, yo pienso que eso es un defecto de la mujer, querer incondicional.*
- *Y darlo todo, es otro defecto.*
- *Incondicionalmente es todo, y sin esperar nada a cambio.*
- *Ya pero es que lo damos todo y muchas veces.*
- *Y si, como un defecto, te hace equivocarte una vez y otra.*

Por tanto y de acuerdo con otros autores (Hirigoyen 2006; Duque 2006; Jacobson y Gottman 2001) proponemos que tanto en los programas de prevención de la violencia de género como en los de intervención se lleven a cabo estrategias cognitivas y afectivas destinadas a deconstruir los estereotipos y patrones de género tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2001). La violencia contra nosotras. *Papeles de cuestiones internacionales*, 73,97-104.
- Archer, J. (1996). Sex differences in social behavior: Are the social role evolutionary explanations compatible? *American psychologist*, 51, 909-917.
- Auster, C. J. & Ohm, S. C. (2000). Masculinity and feminity in contemporary American society: a reevaluation using the Bem Sex- Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: Construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández (Coord.): *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Barberá, E. & Lafuente, M. J. (1996). Procesos de sexuación e implicaciones de género en la etapa adulta. En J. Fernández (Coord.): *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Bem, S. (1973). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 42, 155-162.
- Bonilla, A. (1998). *Los roles de género*. En J. Fernández (coord.) *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Bosch, E. & Ferrer, A. (2002). *La voz de los invisibles*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cantera, L. M. (1999). *Te pego porque te quiero. La violencia en la pareja*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cantera, L. M. (2000). El ciclo de la violencia de doméstica. Una revisión del modelo desde la psicología comunitaria, en J. Fernández, J. Herrero y A. Bravo (Eds.): *Intervención social y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida*. Madrid: Biblioteca Nueva, 37-42.
- Conde, F. (1996). Las Mujeres y el movimiento de ayuda mutua. En *Boletín de Ayuda Mutua y Salud*, nº 3. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- De Raad, B. (1992). The replicability of the Big Five Personality dimensions in three word-classes of the Dutch language. *European Journal of Personality*, 6, 15-29.
- Delgado, C. & Martín, M^a F. (2002). Estudio de la calidad del BSRI. *Temas de Psicología*, 8,99-125.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor y para la violencia*. Barcelona: El Roure.
- Eagly, A. (1997). *Sex differences in social behaviour: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behaviour. Involved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Edleson, J. y Esikovits, Z. (1997). *La mujer golpeada y la familia*. Barcelona: Granica.
- García-Moreno, C. (2000). *Violencia contra la mujer. Género y equidad en la salud*. Harvard Center for population and development studies, Organización Paramericana de la Salud.

- Garrido, V. (2001). *Amores que matan*. Valencia: Algar.
- Geis, F.L. (1993). Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. En A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds.): *The psychology of gender*. Nueva York: Guilford Press.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Londres: Alen Lane.
- Hare-Mustin, R. & Marecek, J. (Eds.) (1994). *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (1994). Ethnicity as a determinat of sex role indentity: A replication study of item selection for Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 31, 241-273.
- Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- Hofstee, W. K. B. (1990). The use of everyday personality language for scientific purposes. *European Journal of Personality*, 4, 77-88.
- Iraegui, A. (1999). La aproximación psicolinguística el estudio de la personalidad: una propuesta taxonómica. Tesis Doctoral no publicada.
- Iraegui, A. & Delgado, C. (2002). Deseabilidad social del léxico de la personalidad en español: diferencias en función de las categorías lingüísticas y el género. *Temas de Psicología IX Homenaje a la Profesora M^a Victoria González Quintana*. Publicaciones Salamanca.
- Iraegui, A. & Quevedo-Aguado, P. (2002). Aproximación psicolinguística al estudio de la personalidad en Español: una propuesta taxonómica. *Iberpsicología*, 7.1.3. <http://www.fs-morente.filos.ucm.es/Iberpsicologia/IberPsmenu.htm>
- Jacobson, N. y Gottman, L. (2001). *Hombres que agreden a sus mujeres*. Barcelona: Paidós
- Kirkwood, C. (2003). *Como separarse de su pareja abusadora*. Barcelona: Granica.
- King, G.; Keohane, R.O. & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princetown, New Yersey: Princetown University Press.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Label, L. S. (1979). Wife asbuse: a sociological study of battered women and their mates. *Victimology: An International Journal*, 4, 258-267.
- Lips, H.M. (1993). *Sex and gender: An introduction*. Mountainview, CA: Mayfield.
- Martínez-Arias, M. R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Benlloch, I. (1996). *Subjetividad y género*. Valencia: Episteme.
- Miles, M.B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Montero, A. (1999). El síndrome de Estocolmo doméstico en mujeres maltratadas. <http://www.nodo50org/mujeresred/violencia-am.html>
- Muñiz, J. & Hambleton, R.K. (2000). Adaptación de los tests de unas culturas a otras. *Metodología de las ciencias del comportamiento*, vol. 2, 129-149.
- Ragin, C. C. (1989). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Los Angeles, London: California University Press.
- Rodriguez, M. (1999). La violencia doméstica: sus causas y consecuencias en el equilibrio psicológico de la víctima y de la familia. En J. Domingo (coord.) *La violencia sobre la mujer en el grupo familiar. Tratamiento jurídico y psicosocial*. Madrid: Codex 153-160.

- Sarasúa, B. & Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Unger, R. K. & Crawford, M. (1996). *Women and gender: A feminist psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Villavicencio, P. (1993). Mujeres maltratadas: conceptualización y evaluación. *Clínica y salud*, 4, 215-228.
- Villavicencio, P. (2001). Barreras que impiden la ruptura de las situaciones de maltrato. En R. Osborne (coord.) *La violencia contra las mujeres: realidad social y políticas públicas*. Madrid: UNED, 35-51.
- Walter, L. (1984). *The battered woman Syndrome*. Nueva York: Springer.
- Walter, L. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44, 695-702.
- Walter, L. (1991). Post-traumatic stress disorder in women: diagnosis and treatment of battered womwn syndrome. *Psychotherapy*, 28, 21-29.

¿VIOLENCIA DE GÉNERO TAMBIÉN EN LAS UNIVERSIDADES? INVESTIGACIONES AL RESPECTO

Rosa Valls¹, Esther Oliver², Montse Sánchez Aroca³, Laura Ruiz Eugenio⁴, Patricia Melgar⁵

ABSTRACT

En este artículo presentamos algunos de los resultados obtenidos en la primera fase de una investigación desarrollada en el marco del proyecto I+D+I, Violencia de género en las universidades españolas, que abre un nuevo ámbito de estudio en el conocimiento del fenómeno de la violencia de género en nuestro país: las universidades. A partir de la revisión de las principales contribuciones de la literatura sobre este tema en la comunidad científica internacional, este artículo se divide en tres partes. En primer lugar, se analizan diferentes formas en las que se manifiesta la violencia de género en las universidades. En segundo lugar se examinan algunas causas y explicaciones que las investigaciones proporcionan para comprender el desarrollo de estos comportamientos abusivos y violentos contra las mujeres en el ámbito universitario. Finalmente, se relacionan diferentes medidas propuestas desde las investigaciones para avanzar en la superación de la violencia de género en las universidades.

Palabras clave: Violencia de género, universidad, medidas de prevención.

ABSTRACT

In this paper, we present some results obtained from the first phase of a research developed in the frame of the I+D+I project, Violencia de género en las universidades españolas [Gender violence at Spanish universities], which opens a new field of study in the existing knowledge about the phenomenon of gender violence in our country: the universities. From a review of the

1 Universidad de Barcelona.

2 University of Warwick.

3 Universidad de Barcelona.

4 Universidad de Barcelona y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

5 Universidad de Barcelona.

main literature contributions of the scientific community on this topic, this paper is divided in three parts. Firstly, we analyse some different forms which adopt gender violence at universities. Secondly, we examine some causes given by the researches to understand the development of abusive and violent behaviours against women in the university context. Finally, we describe different measures defined by the researches to contribute to the overcoming of gender violence at universities.

Key words: *Gender violence, university, preventive measures.*

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos en estas páginas, *Violencia de género en las universidades españolas* (2006-2009)⁶, está enmarcada en el programa I+D+I y financiada por el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. El objetivo de nuestro artículo es presentar parte de los primeros resultados obtenidos en la primera fase de esta investigación, que ha consistido en una revisión de las principales contribuciones de la literatura científica sobre este tema. La aportación que hace esta investigación abre un nuevo ámbito de estudio en nuestro país en el conocimiento del fenómeno de la violencia de género: el ámbito de la universidad.

Es evidente que la violencia de género es un problema social complejo, que afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y supera estereotipos respecto a quiénes la sufren, por qué y dónde se produce, siendo la primera causa de mortalidad entre las mujeres antes de los cuarenta y cinco años. (Valls y Oliver, 2004) Las investigaciones en el ámbito internacional corroboran que este fenómeno también se da en el contexto universitario, y que existen ya en otros países numerosas iniciativas y experiencias en universidades para prevenir y erradicar la violencia de género en ellas.

En este estudio hemos partido de diferentes consideraciones que deben realizarse en el momento de analizar un tema de tal complejidad. El primer aspecto a tener en cuenta es la clasificación de formas de violencia de la que se parte. Esta investigación toma la clasificación realizada por el Instituto de la Mujer a través de su Macroencuesta, y concretamente se centra en tres (violencia física, sexual y psicológica) de los seis tipos de violencias de género identificados (los otros tres son violencia económica, estructural y espiritual). También partimos de la definición de las Naciones Unidas, que distingue entre la violencia física, sexual o psicológica que puede darse en el ámbito familiar, en la comunidad en general o que es perpetrada por el Estado. En este estudio nos centramos en el análisis de la violencia contra las mujeres que se da en la comunidad, por ser la universidad una de las instituciones de la misma.

En segundo lugar, esta investigación parte del hecho que en las universidades españolas la violencia de género se manifiesta de diferentes formas, igual que en otros

6 Violencia de género en las universidades españolas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Plan Nacional de I+D+I 2004 – 2007. N.º Expediente 50/05.

ámbitos sociales. Las relaciones de poder existentes en las instituciones universitarias se manifiestan de diferentes maneras y repercuten en el tipo de relaciones que se pueden dar entre hombres y mujeres, llegando en algunos casos a generar situaciones abusivas y de violencia o dificultando la denuncia de las mismas por parte de las víctimas. Nos hallamos, pues, ante una problemática existente, que muchas y muchos conocemos pero sobre la que apenas se ha roto el silencio para hacerla pública, no contribuyendo, por tanto, a evitarla y erradicarla.

Por último, cabe destacar que esta investigación parte del trabajo previo realizado por diferentes investigadoras e investigadores de CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades Sociales de la Universidad de Barcelona, en el ámbito del género, la socialización preventiva de la violencia de género y los modelos de atracción, y de los debates científicos que ha impulsado el Grupo de Mujeres de CREA: SAFO.

Los objetivos principales de esta investigación son analizar la presencia de situaciones de violencia de género en el contexto universitario español, e identificar medidas, políticas universitarias o propuestas que se estén implementando, tanto a nivel internacional como en nuestro país, para contribuir a su prevención o su superación. Estos objetivos se desarrollan a través de seis fases de trabajo. El desarrollo del estado de la cuestión, del que presentamos parte de los primeros resultados en este artículo, se corresponde a la primera de las fases de la investigación. En ella hemos analizado los principales estudios que en el ámbito internacional han investigado el fenómeno de la violencia de género en las universidades.

Dada la novedad de este campo de estudio en nuestro país, se hace imprescindible un conocimiento exhaustivo de las investigaciones previas, sus metodologías y sus resultados. La revisión bibliográfica y documental para realizar el estado de la cuestión se ha llevado a cabo partiendo de criterios de exhaustividad y científicidad, recurriendo a las bases de datos de más reconocimiento internacional en Ciencias Sociales y Educativas (ERIC, SOCIOFILE), a las publicaciones periódicas internacionales de mayor impacto científico (Journal Citation Reports. Social Science Edition/ISI) y a los proyectos I+D del Estado Español.

A través de estas fuentes de información y documentación, se han analizado las principales aportaciones de las investigaciones previas que tienen interés para nuestra investigación. Entre ellas, en este artículo destacamos contribuciones acerca de las distintas situaciones de violencia de género identificadas en universidades, y sus características, así como información sobre medidas y propuestas de prevención y asistencia a las víctimas que existen en diferentes universidades del mundo.

INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

A pesar de que la mayoría de investigaciones en este ámbito han sido desarrolladas en Estados Unidos y Canadá y, por tanto, existen diferencias entre sus contextos universitarios y los de nuestro país, así como variaciones en las características del alumnado, las aportaciones de estos estudios son claramente relevantes para el análisis que estamos desarrollando. Estas investigaciones constatan que la violencia de género afecta a una

gran diversidad de mujeres. Igualmente, estos estudios muestran como la violencia de género es un fenómeno que también sucede en las universidades. Sus resultados nos hacen reflexionar acerca de las características y manifestaciones de una problemática de la que sólo vemos la punta del iceberg, en cuyas bases están modelos hegemónicos de masculinidad que perpetúan el dominio del hombre sobre la mujer, también en el ámbito universitario.

El análisis detallado que hemos realizado de las principales contribuciones de la literatura científica sobre este tema, nos proporcionan datos relevantes sobre las diferentes formas en las que se manifiesta la violencia de género en las universidades, así como diferentes interpretaciones sobre las causas que pueden contribuir a explicar el desarrollo de violencia contra las mujeres también en estos contextos.

Manifestaciones de la violencia contra las mujeres en la universidad

Muchas de las investigaciones exploradas parten de una gran preocupación por el número elevado de agresiones sexuales y violaciones que se dan en las citas entre universitarios/as o en los diferentes espacios de convivencia de los campus o universidades (fiestas, fraternidades, encuentros con profesores, etc.). Gross y otros (Gross, Winslett, Roberts, y Gohm, 2006), por ejemplo, muestran en su estudio como el 27% de mujeres universitarias que participaron en su investigación, habían sufrido algún tipo de abuso o situación no deseada desde su matriculación en la universidad. Ya en una de las primeras investigaciones sobre este tema, Benson y Thomson (Benson y Thomson, 1982) entrevistaron a 400 mujeres universitarias de Berkeley y encontraron que al menos el 30% habían padecido algún tipo de atención sexual no deseada por parte de al menos un profesor durante sus cuatro años de estudios universitarios.

Sin embargo, una de las aportaciones más relevantes identificadas en diferentes estudios consiste en ver la existencia de bastante variación en el grado de reconocimiento y/o conocimiento que la población universitaria tiene de este fenómeno. Muchos estudios destacan que, situaciones consideradas como violencia de género por las definiciones científicas elaboradas sobre esta problemática (Fitzgerald et al., 1988; Kalof, Kimberly, Matheson, y Kroska, 2001) (que incluyen desde situaciones incómodas, besos y caricias sin consentimiento a relaciones sexuales no deseadas), no son identificadas cómo tal por parte de los y las estudiantes (Benson y Thomson, 1982; Kalof et al., 2001; Toffey y Levesque, 1998).

Así pues, muchas de las mujeres que han sido víctimas de alguna de estas situaciones de violencia de género, no las identifican, aún habiendo sido forzadas a tener relaciones sexuales (Kalof, 1993). Bondurant (Bondurant, 2001) destaca, por ejemplo, que son las víctimas que sufren niveles elevados de violencia durante la agresión, las que en mayor medida identifican la situación vivida como una violación.

No obstante, son muy frecuentes las situaciones en las que esta falta de reconocimiento de la violencia va acompañada de una falta de denuncia de las situaciones vividas por parte de las mujeres que han sido víctimas. Muchas no se atreven a romper el silencio por miedo a no ser tomadas en serio o a no recibir apoyo por parte de la institución universitaria (Hensley, 2003). En otros casos, la explicación del porqué existe esta falta de identificación y denuncia se atribuye a la influencia que tienen ciertos estereo-

tipos sexistas, que pueden llegar a hacer que las víctimas se atribuyan cierto grado de responsabilidad en la provocación de la situación sufrida (Gross et al., 2006), o que se sientan aisladas y marginadas del grupo de iguales (Stombler, 1994). Estas circunstancias contribuyen a la perpetuación de esta problemática en los contextos universitarios.

Por otro lado, diversos estudios describen detalles y circunstancias de las situaciones de agresión que las víctimas han sufrido. Algunos nos ofrecen datos sobre el hecho que en muchos casos, la violencia sobre las mujeres es perpetrada por una persona conocida por ellas (Banyard et al., 2005; Bondurant, 2001; Forbes, Adams-Curtis, Pakalka, y White, 2006). En el caso de las agresiones sexuales sufridas por las 109 mujeres universitarias que participaron en la investigación de Bondurant (Bondurant, 2001), por ejemplo, sólo en el 6% de los casos el agresor era una persona extraña para ellas.

Otro conjunto de estudios analizan cómo la universidad es una institución dónde se genera un ambiente adverso hacia las mujeres (Benson y Thomson, 1982; Dziech y Weiner, 1990; Fitzgerald et al., 1988; Grauerholz, 1996; Osborne, 1995). Osborne (Osborne, 1995), por ejemplo, desarrolló una investigación en Canadá con la que mostró como la universidad puede ser un contexto dónde se desarrollen comportamientos y prácticas institucionales dirigidas a ejercer diferentes formas de control social sobre las mujeres, a través de la fuerza, la coerción, el abuso o el silenciamiento. Concretamente esta autora considera que el acoso sexual y la misoginia también son formas de violencia contra las mujeres, y que pueden manifestarse con normalidad a través de diferentes formas de sexismo presentes en los currículums académicos o en las discusiones y debates en las aulas universitarias. Igualmente, señala las reacciones adversas, e incluso hostiles, que las mismas instituciones universitarias pueden tener ante las resistencias de las mujeres de aceptar las estructuras patriarcales o de subordinación respecto los hombres en las universidades. Por su parte, Grauerholz y otros (Grauerholz, 1996) destacan como las instituciones universitarias pueden llegar a dificultar que las mujeres víctimas denuncien a sus agresores, por su naturaleza jerárquica y el dominio de los hombres en las estructuras de poder, circunstancias que incrementan la vulnerabilidad de las mujeres. En uno de los libros más referenciados en la literatura sobre este tema, Dziech y Weiner (Dziech y Weiner, 1990) detallan también diferentes circunstancias en las que sale a la luz el sexismo en las instituciones universitarias, reflejado principalmente en comportamientos hostiles hacia las mujeres, y en las resistencias a los cambios en la distribución de poder.

Por otro lado, las investigaciones analizadas inciden no sólo en la violencia de género que se puede dar entre iguales, es decir, entre chicos y chicas estudiantes, sino también en el acoso que reciben algunas estudiantes mujeres por parte de profesorado masculino o el que sufren profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores o incluso alumnos (Benson y Thomson, 1982; Fitzgerald et al., 1988; Garlick, 1994; D. Lee, 2006).

Las relaciones de poder existentes entre profesorado masculino y las mujeres en la academia contribuyen también a agravar el problema (Benson y Thomson, 1982; Eyre, 2000; Reilly, Lott y Gallogly, 1986). En las instituciones universitarias persisten estructuras de dominación de los hombres respecto a las mujeres, y de poder del profesorado respecto al alumnado, que han repercutido en el hecho que el problema de la violencia de género se haya mantenido silenciado durante mucho tiempo en el contexto universi-

tario (Benson y Thomson, 1982; Dziech y Weiner, 1990). Eyre (Eyre, 2000), por ejemplo, muestra como en algunos contextos universitarios llegan incluso a crearse argumentaciones que naturalizan o normalizan la existencia de episodios de acoso sexual en los discursos dominantes, también entre las mujeres académicas.

Finalmente, es importante destacar como diferentes investigaciones insisten sobre los efectos perjudiciales que tiene haber sufrido algún episodio de acoso sexual u otras formas de violencia de género, influyendo, además de en otros niveles, también sobre el rendimiento académico y las opciones profesionales y académicas de estas mujeres. Muchas deciden dejar de asistir a clases en las que pueden coincidir con el agresor, abandonan programas educativos o incluso dejan sus estudios universitarios (Fitzgerald et al., 1988; Marks y Nelson, 1993; Reilly et al., 1986). Por lo que respecta a los efectos que puede tener sobre la vida profesional de las mujeres que sufren acoso sexual en su entorno laboral, Farley (Farley, 1978), destaca las dificultades de promoción académica y laboral, e incluso algunos autores apuntan algunas represalias que mujeres académicas han sufrido por parte de compañeros o superiores (Dziech y Weiner, 1990). A su vez, Benson y Thomson (Benson y Thomson, 1982) también señalan como el acoso sexual en los contextos académicos provoca que muchas mujeres pierdan auto-confianza y decidan renunciar a desarrollar sus carreras en áreas académicas dominadas básicamente por hombres.

¿Cómo se explica la violencia de género en las universidades?

Muchos de los estudios explorados se interrogan y aportan elementos acerca de las causas que pueden contribuir a explicar el fenómeno de la violencia de género en las universidades. El impacto de los procesos de socialización en el aprendizaje de los valores, que influyen en nuestras conductas, ha sido estudiado por diferentes autores. Gómez (Gómez-Alonso, 2004), estudió la influencia de los procesos de socialización y aprendizaje en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes, y la forma en que pueden estar vinculados a la violencia de género.

En el ámbito concreto de las investigaciones sobre violencia de género en las universidades, diversos autores destacan también la importancia de la influencia de las relaciones con las amistades, y de las interacciones que las personas tienen en los contextos universitarios y otros espacios de socialización (familia, grupos de amigos y amigas, etc.), en la explicación del desarrollo de conductas hostiles y de agresión contra las mujeres. Forbes y otros (Forbes, Adams-Curtis y White, 2004), establecen en su estudio una relación directa entre socialización de género, sexismo y conductas violentas (Etxeberria, Arbe, Diez y Apaolaza, 2001) aunque distinguen entre sexismo benevolente y sexismo hostil, siendo este último el potenciador de la violencia de género. Reilly y otros (Reilly, Lott, Caldwell y DeLuca, 1992) también destacan la relación existente entre las creencias que se tienen sobre las mujeres, y el desarrollo de comportamientos agresivos contra ellas.

Algunas de las explicaciones que estos autores aportan están relacionadas con la existencia de estereotipos sexistas muy extendidos, como los referidos a la violación, que reducen su conceptualización al hecho de haberse completado el acto sexual con penetración y a sufrir violencia física (Gross et al., 2006). También los llamados "mitos sobre la violación", incluidos en sus análisis por diversos autores (Burt, 1980; Fonow,

Richardson y Wemmerus, 1992; Reilly et al., 1992), se refieren a creencias relacionadas con estereotipos sexuales o la aceptación de la violencia en las relaciones íntimas, y contribuyen a extender falsas afirmaciones, a culpar a las víctimas, o a reflejar valores sexistas y racistas presentes en nuestras sociedades.

En el contexto estadounidense, por ejemplo, Boeringer (Boeringer, 1999) analiza la influencia que dinámicas sexistas, generadas en ciertas fraternidades, tienen sobre las creencias y actitudes de algunos hombres universitarios en relación a la mujer. Entre sus conclusiones, destaca como varios estudios muestran la existencia de una correlación entre la aceptación de los mitos sobre la violación por parte de estos hombres, y la violencia contra las mujeres. Se señala también la influencia que pertenecer a este tipo de organizaciones masculinas puede tener sobre los comportamientos sexistas, puesto que en algunas fraternidades se potencian modelos extremos de masculinidad tradicional o hipermasculinidad, relacionados con la normalización y la permisividad de conductas de violencia y agresión sexual hacia las mujeres.

De hecho, algunas investigaciones señalan cómo algunos miembros de fraternidades, o cómo algunas mujeres que se relacionan con hombres de estas organizaciones, tienden a desarrollar con mayor probabilidad actitudes estereotipadas sobre el género, atribuyendo a los hombres un papel de dominación y a las mujeres de sumisión (Kalof, 1993; Robinson, Gibson-Beverly y Schwartz, 2004). De todos modos, es importante precisar que también hay estudios que señalan que no todos los chicos que pertenecen a fraternidades desarrollan actitudes negativas hacia las chicas, y que hay muchos de estos contextos en los que no se promueve el trato peyorativo de la mujer (Ayres y Spade, 1996). Este tipo de conclusiones son también reforzadas por Banyard (Banyard et al., 2005), que precisa que el desarrollo de actitudes sexistas y violentas contra las mujeres no está directamente relacionado con las fraternidades en sí, sino con la existencia de una serie de pautas de conductas y normas de regulación de las relaciones sociales entre hombres, y también entre mujeres, que favorecen un clima de apoyo a la violencia y a la agresión sexual. En este sentido, las contribuciones de estos autores son altamente relevantes para nuestro estudio, puesto que muestran como este tipo de actitudes y comportamientos pueden encontrarse en otros contextos y organizaciones relacionadas con el ámbito universitario, no únicamente en fraternidades.

Las investigaciones también señalan diferencias significativas entre chicos y chicas respecto a sus comportamientos y creencias, puesto que hay más chicos que chicas que manifiestan un mayor grado de tolerancia hacia comportamientos de acoso sexual. A su vez, algunos chicos también admiten que serían capaces de agredir o acosar sexualmente a una mujer en determinadas circunstancias (Reilly et al., 1992).

Otro de los elementos señalados para explicar la hostilidad que muchas mujeres víctimas sufren en los contextos universitarios es la tendencia a culparlas de la situación vivida. Cowan (Cowan, 2000), por ejemplo, explica como algunas mujeres pueden contribuir a perpetuar la violencia de género cuando apoyan los discursos de culpabilización a las víctimas. A partir de una muestra de 155 mujeres universitarias, algunas de las respuestas que dieron las participantes en su estudio fueron que "las víctimas son las que provocan la situación", que "las violaciones sólo son perpetradas por hombres con patologías mentales", o que "los hombres que las llevan a cabo no las pueden evitar por sus necesidades sexuales".

Esta autora analiza este rechazo, insolidaridad y desconfianza entre las propias mujeres y considera que no son actitudes aisladas. Apunta, además, que estas actitudes necesariamente se tienen que situar en un contexto en el que se dan una serie de creencias sociales, producto de una socialización que tolera y permite la violencia y el acoso sexual, contribuyendo a crear un ambiente de hostilidad hacia las mujeres.

En definitiva, estos datos contribuyen a empezar a romper el silencio respecto a una realidad aún poco analizada en nuestro país. Las investigaciones analizadas, nos introducen además, medidas y actuaciones que están siendo implementadas ante esta problemática en diferentes universidades.

MEDIDAS PROPUESTAS DESDE LA INVESTIGACIÓN PARA AVANZAR EN LA SUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

En este artículo hemos visto algunos de los aspectos que destacan las investigaciones internacionales sobre el fenómeno de la violencia de género que se está dando en las universidades. A partir del análisis de sus contribuciones, podemos conocer más sobre esta problemática, e identificar medidas y propuestas de actuación para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres en los contextos universitarios. De hecho, muchas de las investigaciones analizadas recogen elementos a considerar en los programas de actuación o incluso evalúan si programas aplicados hasta el momento están dando respuestas reales a las víctimas. La incorporación de esta dimensión al proyecto de investigación que estamos realizando se orienta a garantizar la utilidad social de sus resultados y a contribuir a la superación de esta problemática.

En este sentido, relacionamos aquí algunas de las medidas y propuestas identificadas en las investigaciones exploradas.

— Educación sobre violencia de género para invalidar mitos y creencias:

Tal como hemos visto en la exposición de algunos de los resultados de las investigaciones internacionales, parte de la población universitaria se ve afectada por la existencia de una serie de creencias y estereotipos sexistas (Padilla, Sánchez, Martín y Moreno, 1999) que obstaculizan el posicionamiento contra la violencia de género y la denuncia de las situaciones vividas por parte de muchas mujeres. Sin embargo, los resultados de muchas de estas investigaciones también confirman la importancia de la educación como vía para contribuir a desmontar estos estereotipos y las falsas creencias que existen sobre la violencia de género.

Fonow y otros (Fonow et al., 1992), por ejemplo, proponen diseñar programas feministas de prevención de las violaciones, orientados a transformar las actitudes y creencias profundas que sustentan las malas interpretaciones sobre la violación, con la finalidad de combatir la normalización de estas conceptualizaciones y la no identificación de ciertas agresiones como violencia de género. Estos autores también constataron con su investigación que las estudiantes que han recibido educación y/o información sobre la violencia de género, manifiestan una menor aceptación de los mitos sobre ésta.

En el mismo sentido, otras investigaciones (Bondurant, 2001; J. Lee, Pomeroy, Yoo y Rheinboldt, 2005; Reilly et al., 1992) apuntan la necesidad de implementar programas

educativos y de prevención que proporcionen información sobre todas las formas que puede adoptar la violación, y que potencien el mensaje de que las mujeres no son las culpables de las agresiones que sufren. Igualmente, se destaca la importancia de iniciar actuaciones para acabar con los mitos sobre la violación y evitar las consecuencias negativas de las creencias que sustentan la desigualdad de géneros. Boeringer (Boeringer, 1999), por ejemplo, propone el desarrollo de actuaciones con hombres pertenecientes a hermandades u organizaciones masculinas, por pertenecer éstos a unos colectivos que las investigaciones califican de riesgo. Este estudio señala la necesidad de incidir, principalmente, en la difusión de mensajes tales como que la violación es un crimen, no una opción.

— **Prevención de las relaciones personales no saludables:**

La alta correlación identificada entre las relaciones de dependencia y el abuso (Charkow y Nelson, 2000) lleva a que algunas investigaciones sugieran la necesidad de trabajar con la población universitaria el reconocimiento de las relaciones no saludables. Igualmente, estos autores proponen sensibilizar acerca la violencia de género, no únicamente en las relaciones de pareja, sino también en las citas esporádicas. Para ello sugieren la realización de talleres, lecturas, la organización de servicios de asesoramiento, etc. Todo ello orientado a ayudar al alumnado a identificar los elementos propios de una relación no saludable y, a su vez, a generar alternativas, con las que se planteen otras formas de entender las relaciones personales.

— **Interacciones y potenciación del diálogo:**

Ante el riesgo a la agresión sexual y a la violencia que ciertos ambientes promueven, tal como hemos visto en algunas de las investigaciones analizadas (Ayres y Spade, 1996), algunas administraciones universitarias están respondiendo a este problema proporcionando asesoramiento y programas orientados a aumentar la concienciación de los chicos y chicas respecto a las violaciones en las citas o respecto a las agresiones sexuales en las relaciones, a través del diálogo y el intercambio de experiencias.

Hugh y otros (Hugh, Krider y McMahan, 2000) proponen trabajar para fomentar la discusión sobre el papel del género y del poder en las relaciones personales. Otros estudios proponen que estos diálogos se orienten a sugerir al alumnado la necesidad de establecer límites acerca de lo que es o no es aceptable en sus relaciones (Gross et al., 2006) o señalan como el diálogo y las interacciones entre iguales pueden ser un factor clave a la hora de identificar situaciones de violencia de género y, por lo tanto, prevenirlas (Bondurant, 2001).

Los resultados explorados nos muestran como estas estrategias son importantes para el cambio de actitudes, valores y comportamientos necesarios para la prevención y la erradicación de la violencia de género. Sin embargo, algunas investigaciones nos indican que el cambio individual no es suficiente. Las dinámicas en los campus y en los ambientes universitarios, y el impacto de las estructuras patriarcales y de poder en las relaciones entre hombres y mujeres en la universidad, son altamente determinantes. En este sentido, los estudios se plantean también la necesidad de examinar las interacciones

entre hombres y mujeres que se producen en estos contextos, e incentivar iniciativas para modificarlos, reorientándolos para potenciar interacciones respetuosas y para promocionar espacios que faciliten relaciones entre géneros positivas (Ayres y Spade, 1996).

— Apoyo a las víctimas y solidaridad femenina:

Tal y como se deriva de resultados de investigaciones como la de Banyard y otros (Banyard et al., 2005), es importante dirigir más esfuerzos a saber por qué muchas mujeres que han sufrido agresiones sexuales no revelan sus vivencias, y cómo se pueden crear más redes que apoyen a las víctimas.

Muchos estudios señalan como, en la prevención y en los esfuerzos de intervención, es necesario que los compañeros y compañeras universitarias se conviertan en personas aliadas para las mujeres y chicas que sufren agresiones sexuales, para crear espacios de apoyo, asistencia y solidaridad (Banyard et al., 2005; Grauerholz, Gottfried, Stohl y Gabin, 1999). De hecho, algunas investigaciones señalan que, este tipo de redes informales que las víctimas encuentra en sus amistades, se convierten en muchos casos en los sistemas más efectivos de apoyo (Banyard et al., 2005). En la misma línea, Grauerholz y otros (Grauerholz et al., 1999) señalan la necesidad de articular estructuras colaborativas para romper con las barreras institucionales que dificultan la denuncia de casos de violencia de género.

Otras propuestas, en este sentido, son el asegurar que las mujeres estén representadas en los diferentes ámbitos y niveles de las jerarquías universitarias; favorecer el alumnado femenino en todos los departamentos universitarios (también en los dominados por hombres) y que estas alumnas puedan desarrollar sus estudios en entornos libres; seguir realizando esfuerzos para que los currículums académicos reflejen la experiencia y el conocimiento de las mujeres científicas de todas las culturas e incorporar y dar más relevancia a los enfoques feministas orientados a la transformación de las desigualdades de género, dando apoyo a las reivindicaciones de los movimientos feministas desde las universidades, los departamentos y sus investigaciones (Osborne, 1995).

— Implicación de las instituciones:

Muchos estudios señalan la necesidad que los cambios necesarios para erradicar la violencia de género en las universidades se produzcan a nivel institucional. Para ello, la universidad y las autoridades universitarias deben reconocer el alcance del problema y buscar caminos para solventarlo (Reilly et al., 1986). En este sentido, las investigaciones sugieren potenciar el trabajo conjunto y la colaboración de toda la comunidad universitaria para potenciar la denuncia de las situaciones de violencia de género, así como la no aceptación de ninguna actitud que las pueda potenciar (Nicholson et al., 1998).

En definitiva, se promueve atender la violencia de género en las universidades no sólo desde una perspectiva paliativa con las víctimas, sino llevando a cabo un trabajo preventivo. Se sugieren programas que relacionan la prevención de la violencia de género y las agresiones sexuales desde la salud pública, la responsabilidad masculina y el desarrollo de empatía hacia personas que hayan sufrido violencia sexual. Se propone también que estos programas de prevención y actuación contra la violencia de género

vayan acompañados de campañas de sensibilización de tolerancia cero ante la violencia de cualquier naturaleza por parte de toda la comunidad universitaria.

Todas estas actuaciones y propuestas se orientan, en menor o mayor medida, a desarticular las estrategias de dominación masculina que persisten en la universidad como institución. Todas ellas se orientan a incidir, de alguna manera, en la transformación del clima adverso que puede llegar a existir contra las mujeres en nuestras universidades.

CONCLUSIONES

En este artículo presentamos algunos de los primeros resultados del análisis de las principales investigaciones internacionales sobre la violencia de género en las universidades, que nos aporta contribuciones muy relevantes sobre la necesidad de desmontar creencias y actitudes sexistas que apoyan la violencia de género, así como sobre la existencia de relaciones de poder sustentadas en modelos hegemónicos de masculinidad, que perpetúan el dominio del hombre sobre la mujer y toleran el desarrollo de actitudes abusivas y violentas contra las mujeres también en el ámbito universitario. Contextos poco favorables a dar apoyo, e incluso hostiles, para las mujeres que han sufrido agresiones sexuales o para las personas que las apoyan, y estructuras que obstaculizan la denuncia por parte de las víctimas, se señalan como elementos que contribuyen a agravar esta problemática. También cabe destacar los efectos negativos que sufrir este tipo de situaciones tiene para las mujeres, tanto a nivel personal como a nivel académico y profesional.

Ante esta realidad, muchas universidades de otros países están implementando, desde hace tiempo, diferentes medidas orientadas a prevenir situaciones de violencia entre géneros y a sensibilizar sobre el riesgo de sustentar ciertas creencias sexistas, o de interactuar en determinados contextos, así como programas de información y apoyo a las mujeres en las universidades, principalmente dirigidos a aquellas que han sufrido acoso sexual en el contexto universitario.

Con todo, esperamos que esta investigación sea un precedente para seguir fomentando esta línea de investigación, necesaria para contribuir a erradicar, des del trabajo científico, la violencia de género en todos los espacios de nuestra sociedad, aún en los más silenciados, como en la institución universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayres, A. y Spade, J. Z. (1996). Fraternities and collegiate rape culture: Why are some fraternities more dangerous places for women? *Gender and Society*, 10(2), 133-147.
- Banyard, V. L., Plante, E. G., Cohn, E. S., Moorhead, C., Ward, S. y Walsh, W. (2005). Revisiting unwanted sexual experiences on campus. A 12-year follow-up. *Violence Against Women*, 11(4), 426-446.
- Benson, D. J. y Thomson, G. E. (1982). Sexual harassment on a university campus: The confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29(3), 236-251.
- Boeringer, S. B. (1999). Research note: Associations of rape-supportive attitudes with fraternal and athletic participation. *Violence Against Women*, 5(1), 81-89.

- Bondurant, B. (2001). University's women acknowledgment of rape. *Violence Against Women*, 7(3), 294-314.
- Burt, M. R. (1980). Cultural myths and support for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 217-230.
- Charkow, W. B. y Nelson, E. S. (2000). Relationship dependency, dating violence and scripts of female college students. *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- Cowan, G. (2000). Women's hostility toward women and rape and sexual harassment myths. *Violence Against Women*, 6(3), 238-246.
- Dziech, B. W. y Weiner, L. (1990). *The lecherous professor. Sexual harassment on Campus* (2nd ed.) University of Illinois Press.
- Etxeberria, F., Arbe, P., Diez, M. & Apaolaza, J. (2001). Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: Nuevas socializaciones y políticas de implementación. *Revista de Investigación Educativa* 19(2), 563-573.
- Eyre, L. (2000). The discursive framing of sexual harassment in a university community. *Gender and Education*, 12(3), 293-307.
- Farley, L. (1978). *Sexual skakedown. The sexual harassment of women on the job*. New York: Warner Books Edition.
- Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J. y Gold, Y., Ormerod, M. y Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 152-175.
- Fonow, M. M., Richardson, L. y Wemmerus, V. A. (1992). Feminist rape education: Does it work? *Gender and Society*, 6(1), 108-121.
- Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Pakalka, A. H. y White, K. B. (2006). Dating aggression, sexual coercion, and aggression-supporting attitudes among college men as a function of participation in aggressive high school sports. *Violence Against Women*, 12(5), 441-455.
- Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E. y White, K. B. (2004). First-and second-generation measures of sexism, rape myths and related beliefs, and hostility toward women. *Violence Against Women*, 10(3), 236-261.
- Garlick, R. (1994). Male and female responses to ambiguous instructor behaviors. *Sex Roles*, 30(1/2), 135-158.
- Gómez-Alonso, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Grauerholz, L. (1996). Sexual harassment in the academy: The case of women professors. *Sexual harassment in the workplace. Perspectives, frontiers and response strategies*. (pp. 29-50). London: Sage Publications.
- Grauerholz, L., Gottfried, H., Stohl, C. y Gabin, N. (1999). There's safety in numbers: Creating a campus advisers' network to help complainants of sexual harassment and complain receivers. *Violence Against Women*, 5(8), 950-977.
- Gross, A. M., Winslett, A., Roberts, M. y Gohm, C. L. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12(3), 288-300.
- Hensley, L. (2003). Sexual assault prevention programs for college men: An exploratory evaluation of the men against violence model. *Journal of College Counselling*, 6, 166-176.

- Hugh, R., Krider, J. y McMahon, P. (2000). Examining elements of campus sexual violence policies: Is deterrence or health promotion favoured? *Violence Against Women*, 12, 1345-1362.
- Kalof, L. (1993). Rape-supportive attitudes and sexual victimization experiences of sorority and non-sorority women. *Sex Roles*, 29(11/12), 767-780.
- Kalof, L., Kimberly, K. E., Matheson, J. L. y Kroska, R. J. (2001). The influence of race and gender on students self-reports of sexual harassment by college professors. *Gender and Society*, 15(2), 282-302.
- Lee, D. (2006). *University students behaving badly*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Lee, J., Pomeroy, E., Yoo, S. y Rheinboldt, K. (2005). Attitudes toward rape. A comparison between Asian and Caucasian college students. *Violence Against Women*, 2 177-196.
- Marks, M. A. y Nelson, E. S. (1993). Sexual harassment on campus: Effects of professor gender on perception of sexually harassing behaviour. *Sex Roles*, 28(3/4), 207-217.
- Nicholson, M. E., Maney, D. W., Blair, K., Wamboldt, P., Saxton, B. y Yuan, J. (1998). Trends in alcohol-related campus violence: Implications for prevention. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 43(3), 34-52.
- Osborne, R. L. (1995). The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understanding of the chilly campus climate. *Women's Studies International Forum*, 18(5/6), 637-646.
- Padilla, T., Sánchez, M. Martín, M. & Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 127-147.
- Reilly, M. E., Lott, B., Caldwell, D. y DeLuca, L. (1992). Tolerance for sexual harassment related to self-reported sexual victimization. *Gender and Society*, 6(1), 122-138.
- Reilly, M. E., Lott, B. y Gallogly, S. M. (1986). Sexual harassment of university students. *Sex Roles*, 15(7/8), 333-358.
- Robinson, D. T., Gibson-Beverly, G. y Schwartz, J. P. (2004). Sorority and fraternity membership and religious behaviour: Relation to gender attitudes. *Sex Roles*, 50, 871-877.
- Stompler, M. (1994). "Buddies" or "Slutties": The collective sexual reputation of fraternity little sisters. *Gender and Society*, 8(3), 297-323.
- Toffey, S. y Levesque, L. L. (1998). Poisoned waters: Sexual harassment and the college climate. *Sex Roles*, 38(7/8), 589-611.
- Valls, R. y Oliver, E. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*.

GÉNERO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN “PUBLICIDAD Y SEXISMO: LA MIRADA CRÍTICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO”

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN GREDI/DONA¹:

Julia V. Espín López (coordinadora), Pilar Folgueiras Bertomeu, M^º. Inés Massot Lafon, Mercedes Rodríguez Lajo, M^º. Luisa Rodríguez Moreno, Marta Sabariego Puig, Ruth Vilà Baños

Una de las líneas desarrolladas por el GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural – Universidad de Barcelona – Facultad de Pedagogía – Departamento MIDE) ha sido la de género, liderada hasta el año 2006 por Dra. Julia Victoria Espín. En el presente artículo se presentan los resultados de la última investigación en esta línea. A raíz de su fallecimiento el 15 de mayo de 2006, sus compañeras de grupo le dedicamos este artículo con todo nuestro cariño por todo lo que a lo largo de su trayectoria nos ha transmitido, compartido y enseñado respecto a la temática.

ABSTRACT

This work is the result of two researches financed by the Institut Català de les Dones (Woman Catalan Institute) developed by GREDI/DONA Group from 2002 to 2003, focused on the identification of sexist bias at the advertising and at the mass media. The conclusions obtained with these researches allowed to confirm need to prepare didactic equipment for helping young people to develop their critical judgment and sensitize them towards the gender fairness. The aim of the research developed in 2005 has been creating and validating a formative module for the university students. The fight for a peer society require, among other measures, drawing up pedagogical materials that help young people to identify the sexist stereotype manifested at the advertising practices, sensitizing them to the gender fairness in such a current and critical subject as the intervention of the mass media in the social dynamics.

Key works: *Gender, non sexist orientation, stereotypes and sexist bias in advertising, university teaching, and assessment research.*

1 Universidad de Barcelona.

I. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, a los medios de comunicación y, principalmente a la televisión, se les atribuye una importante cuota de responsabilidad en la transmisión de pautas y valores. Específicamente, en la programación televisiva juega un papel relevante la publicidad. La publicidad actúa, en las sociedades como una eficaz herramienta de control social, como una entidad de alienación ideológica y de manipulación cultural. Hoy los mensajes de los medios de comunicación de masas especialmente a través de la publicidad difunden conocimientos, creencias, estilos de vida, hábitos, actitudes y valores con consecuencias claras sobre la manera de entender el mundo y sobre las formas de vivir de las personas que es imposible negar (Lomas, 1999). Si lo que queremos es desterrar los estereotipos sexuales que se transmiten a través de la publicidad, consideramos que es necesario fomentar una conciencia crítica en la audiencia a la hora de contemplar los anuncios. Es así, a través de un pensamiento crítico, la única forma que se llegarían a poseer suficientes elementos de juicio como para valorar como aceptable o como inaceptable un mensaje publicitario.

Los resultados obtenidos en esta investigación pretenden ser un aporte más a las demandas sociales que, desde diferentes ámbitos, reclaman una intervención directa para que la situación de desigualdad entre hombres y mujeres sea erradicada de una vez por todas de nuestros contextos. El trabajo realizado —creación y validación de un *módulo formativo* para alumnado universitario— se nutre de los resultados de otras dos investigaciones —de tipología diagnóstica— con el objetivo de elaborar una herramienta práctica —de tipología formativa— que sirva de recurso didáctico y que favorezca la igualdad de equidad y de género en el contexto universitario. Este recurso, una vez validado, será el punto de partida de una amplia línea de búsqueda siempre alrededor de la creación de recursos didácticos de los cuales estamos tan faltos en los currículums de las enseñanzas universitarias. Podemos afirmar que recursos como este que proponemos no existen en nuestro contexto, aun cuando sí que podemos contar con un amplio abanico de ideas y de teorías alrededor de la no discriminación y del no sexismo. Es el momento de empezar una innovación curricular en el ámbito de los estudios universitarios, aportando instrumentos y herramientas formativas con potencial para cambiar ciertas actitudes. El Módulo Formativo se ha elaborado siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial de D. Kolb. Este modelo, constituido por dos *continuums* fluctuantes, por una parte, entre la experiencia y la conceptualización abstracta y, por la otra, entre la observación reflexiva de la realidad y la acción. Consideramos que es uno de los más idóneos para la dinámica de trabajo con el alumnado universitario.

2. SEXISMO Y PUBLICIDAD: UNA APROXIMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Diferentes estudios e investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de analizar la publicidad en los diferentes medios de comunicación, dado que representan poderosos agentes de socialización que son instrumentos de aprendizaje de conductas y de creación de modelos a imitar. No hay duda que en las últimas décadas el fenómeno publicitario ha entrado de pleno en las vidas de ciudadanos y ciudadanas. Parecería lógico pensar que la trascendencia de los medios de comunicación exige y demanda

que ocupen un espacio importante en los contenidos educativos. La integración de los medios de comunicación en la educación, es marginal, e incluso insólita (Breu, 2005). Como afirman Breu (2005), los medios de comunicación no sólo deben estar presentes en la educación, sino que además, hace falta un currículum de educación comunicativa en continua actualización para su adecuada comprensión y utilización (Breu, 2005; Martínez, 2005).

El discurso publicitario pretende atraer la atención del espectador o espectadora hacia los objetos anunciados inscribiéndolo en un contexto emotivo caracterizado por el predominio del triángulo: diversión, felicidad y amor. La publicidad representa un mundo ideal libre de obstáculos y conflictos, en el cual sólo haya lugar para el amor, la ternura, la plenitud, la ligereza y la coquetería. Ante la ausencia de problemas, la diversión parece ser aquello que polariza el universo publicitario (Castelló *et al.* 1998: 22). Todas las acciones se muestran cargadas de una gran dosis de diversión y felicidad. Individualidad, esfuerzo y pasividad están presentes en la publicidad como acciones que no merecen ser valoradas. Si la pasividad se minusvalora, valorando en consecuencia la actividad, resulta difícil comprender que al mismo tiempo la publicidad desprecie el esfuerzo. De esta constatación se desprende que la publicidad muestra y vende productos que parecen funcionar solamente con la intención que el esfuerzo para el personaje/usuario sea el mínimo.

El sexismo en la publicidad como factor de discriminación

Los medios de comunicación y, entre ellos, la publicidad contribuyen muy directamente y de forma importante a perpetuar la discriminación o a impulsar la igualdad. A través de sus mensajes y de su código lingüístico, se construyen y se difunden los arquetipos sexuales androcentristas y se actúa sobre la forma que tienen las personas de entender el mundo y las relaciones entre sexos (Lomas, 1999). Muchos anuncios publicitarios, más allá del producto que ofrecen, establecen veladamente a través de las imágenes o frases utilizadas un nexo de identidad entre conceptos como "belleza física" o cuerpo "estilizado" con los de "triumfo" o "éxito", por lo cual una persona, hombre o mujer, sólo por el hecho de tener atractivo físico, de ser delgado o delgada, triunfa, tiene prestigio y es bien valorada socialmente. Naturalmente, estas son ideas que penetran en la mente de los y de las oyentes, de los y las teleespectadoras de manera inadvertida y clandestina, considerándose en estudios de comunicación como una estrategia subliminal inaceptable. El o la espectadora acaba creyendo que estas ideas son concepciones suyas adquiridas a través de la propia reflexión o experiencia, sin darse cuenta que en realidad se las han ido introduciendo despacio a través de la insistencia publicitaria.

La influencia de la publicidad en la adolescencia y la juventud

La publicidad, indisociable del hecho de ver la televisión, seduce sobre todo a niños, niñas y adolescentes, que son un objetivo más vulnerable que las personas adultas, y que tragan sus mensajes sin plantearse muchas cuestiones. La publicidad proyecta, en sus inconscientes, estereotipos sobre varios aspectos socioculturales. Asimismo, desde el campo de la comunicación, cada vez se resalta más la idea que la interactividad

rompe con el modelo lineal de comunicación imperante a la teoría de los medios: los usuarios y usuarias no solamente consumen el contenido de los medios sino que lo comparten con otras, lo reproducen, lo redistribuyen, lo comentan y hasta lo pueden llegar a parodiar (Koerner, *et al.*, 2002, cit. en Naval *et al.*, 2003.). Pero la publicidad es también un reflejo de nuestra sociedad consumista y materialista. Como afirma Marqués (2000), el alma de todo anuncio es una promesa de felicidad, éxito, belleza, juventud, libertad, poder, seguridad. La incidencia que se puede tener desde la educación en la promoción de valores como por ejemplo la solidaridad, la igualdad o la justicia es muy pobre ante el espectacular impacto de los centenares de mensajes publicitarios que desde todos los rincones reciben cotidianamente las y los niños y jóvenes incitándoles a asumir actitudes egocéntricas e individualistas que valoran más el hecho de tener y poseer que el de ser persona y realizarse como ser humano integrado a una colectividad (Martínez, 2005).

Los estudios e investigaciones actuales siguen poniendo de manifiesto que todavía existen condicionamientos de género que determinan y restringen la participación real de las mujeres en el ámbito educativo y en las elecciones vocacionales de las personas (Espín, 2002, 2003, 2005; Rodríguez-Moreno, 2003). Existen demasiados mensajes sexistas que condicionan los roles y preferencias de las niñas y los niños, los jóvenes y las jóvenes, haciendo de la orientación profesional en nuestro país una estrategia todavía demasiada cargada de sexismo. La educación no puede obviar los medios de comunicación si realmente quiere ser equitativa, si realmente intenta transformar la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades (Espín, 2003c). Como señala Jiménez Vílchez (2003: 6), “Un discurso que debe ser observado, criticado, delatado y reconstruido”. Educar para la equidad significa, entre otras cosas, desarrollar en el alumnado su conciencia crítica, es decir, su capacidad para detectar y saber eliminar el sexismo, los estereotipos y prejuicios, que puede encontrarse en los diferentes contextos en que está inmerso; una fuente de estos estereotipos y sesgos sexistas, y que ya hemos analizado, son, sin lugar a dudas, los medios de comunicación.

Investigaciones sobre la imagen de la mujer en la publicidad

El número de investigaciones relacionadas con esta temática, en España, ha crecido en los últimos años, pero sigue siendo inferior a las de otros países europeos. Una buena parte de estas investigaciones han sido realizadas por instituciones no académicas. Sin embargo, sus conclusiones se asemejan bastante a los resultados de la investigación internacional. Los estudios sobre la imagen de la mujer a través de la publicidad y sobre la manera cómo ésta contribuye a la construcción social de los diversos prototipos sexuales, como ya hemos dicho, son pocos y relativamente recientes, pues parten de la década de los 80 (Barral *et al.*, 1985; Peña Marín y Frabretti, 1994; Serrano *et al.*, 1995; Bueno *et al.*, 1996; Castelló *et al.* (1998); Subirats, 1998; Lomas y Arconada, 1999; Sánchez Aranda *et al.*, 2002; Espín, *et al.*, 2002; López Díez, 2003). La investigación de esta última autora sobre las claves desde la perspectiva de género, para descodificar el lenguaje publicitario sobre las mujeres.

Nuestros análisis sobre estereotipos y sesgos sexistas en la publicidad

La investigación del 2002: Nuestro trabajo presentado a la convocatoria del 2002 del Institut de les Dones, permitió elaborar varios instrumentos de análisis de los estereotipos y los prejuicios sexistas, fiables y válidos, aplicables a cualquier tipo de material publicitario para analizar los modelos de mujeres presentes en la publicidad. A partir de ellos analizamos los diferentes modelos tanto en la prensa escrita como en la televisión. Este análisis fue útil para conocer cómo la publicidad actual contribuye a la consolidación y a la reproducción, de los estereotipos y sesgos sexistas en torno a las características de personalidad y los roles sociales tradicionales de la mujer. En el siguiente cuadro se representan las categorías analizadas a partir de los resultados del proceso de esta investigación, Espín et al., 2002:

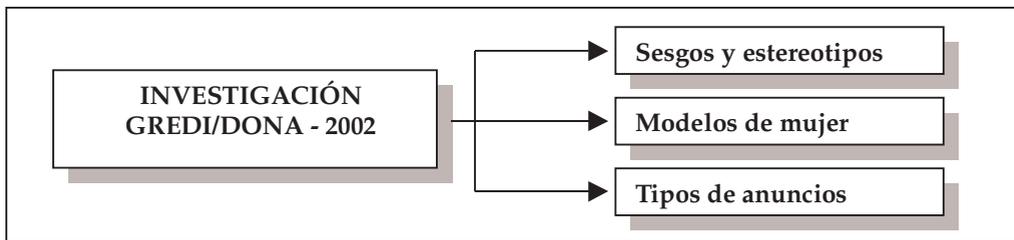


Figura 1
Categorías de resultados (Investigación 2002, GREDI/DONA)

Las contribuciones más relevantes de esta investigación han sido: La elaboración de un instrumento para el análisis de los sesgos y estereotipos sexistas en la publicidad escrita y televisiva; el diseño y validación de dichos instrumentos a través de jueces; y la aplicación del instrumento para el análisis de la publicidad de prensa y de televisión así como para establecer y discriminar diferentes tipologías de anuncios. Los resultados de esta investigación nos condujeron a plantear una segunda investigación cuyo objetivo se centraría en la percepción de tienen la juventud y la adolescencia del sexismo en la publicidad televisiva.

La investigación del 2003: En una segunda investigación sobre la percepción que tienen adolescentes y jóvenes sobre el sexismo en la publicidad realizada para el *Institut Català de les Dones* (Espín et al., 2003) hemos analizado la visión de adolescentes de 14 a 16 años y jóvenes de 19 a 24 sobre el sexismo en la publicidad televisiva. Esto nos ha permitido detectar, entre otras cosas, la importancia que tiene para ellos y ellas la publicidad televisiva, su visión del sexismo, su percepción de la igualdad/diferencia entre hombres y mujeres y la vivencia personal que tienen sobre esta dicotomía.

Las conclusiones obtenidas en esta segunda investigación ponen de manifiesto que el instrumento validado permitía discriminar a grandes rasgos los estereotipos y sesgos sexistas de acuerdo a las categorías establecidas. Sin embargo, se detectaron importantes carencias en dos aspectos importantes: En primer lugar, falta de sensibilización hacia

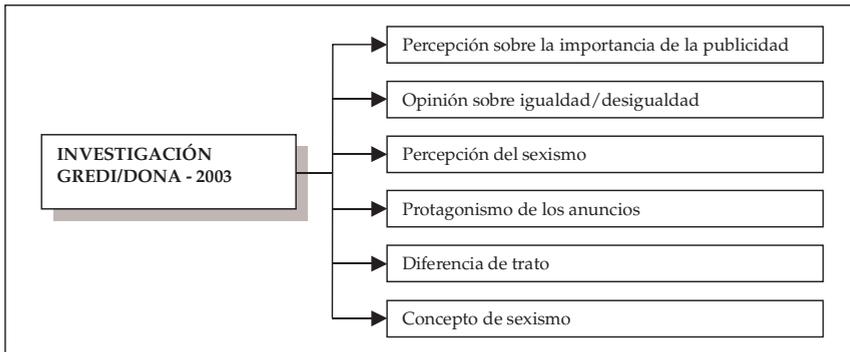


Figura 2
Categoría de resultados (Investigación 2003, GREDI/DONA)

la temática (sobre todo en las y los adolescentes) y en segundo lugar la necesidad de establecer una formación inicial en la temática que permita realizar un análisis crítico fundamentado sobre la presencia y consecuencias de sesgos y estereotipos sexistas en la publicidad. Estos resultados fueron los que motivaron una tercera investigación que nos permitiese a partir de este diagnóstico inicial elaborar un recurso pedagógico, para trabajar la temática en el currículum de Pedagogía. Por lo tanto algunas de las conclusiones obtenidas en esta segunda investigación forman parte de la primera fase diagnóstica de la tercera investigación que describimos en el siguiente apartado.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación responde a un modelo de investigación evaluativa en la medida que, a partir del estudio empírico, consistente en la aplicación de un Módulo formativo al alumnado de Primer Ciclo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, nos permitiría describir en profundidad la incidencia de este recurso sobre sus principales destinatarias y destinatarios, con la pretensión de validarlo y ofrecer propuestas optimizadoras que incrementen su potencial educativo.

Objetivos de la investigación

Elabora y validar el Módulo Formativo para analizar, formar, concienciar e introducir la perspectiva de género en el currículum de las diferentes titulaciones de la Facultad de Pedagogía.

Los objetivos específicos:

1. Elaborar el contenido del módulo para trabajar los estereotipos, los sesgos sexistas y la equidad de género a partir de las necesidades identificadas en el alumnado universitario en nuestras investigaciones anteriores.

2. Aplicar el módulo al alumnado universitario de la Enseñanza de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y trabajarlo mediante la metodología del aprendizaje experiencial de Kolb.
3. Validar la adecuación del contenido y la utilidad del módulo elaborado respecto al desarrollo del juicio crítico del alumnado universitario ante la equidad de género y de los estereotipos y sesgos sexistas, mediante un proceso de investigación evaluativa.

Metodología y fases del estudio

Para conseguir los objetivos propuestos hemos hecho uso de un diseño evaluativo del Módulo Formativo, congruente con una orientación para el desarrollo, la mejora y el cambio. Es decir, hemos optado por un modelo evaluativo no centrado exclusivamente en los resultados sino en el proceso de desarrollo, buscando las razones de sus errores y de sus aciertos y priorizando el proceso de aprendizaje vivido por el alumnado a través de la retroalimentación permanente con él. Hemos optado por un proceso evaluativo, desde el momento que nos interesa comprometer la población destinataria del Módulo en su evaluación, a fin de obtener datos desde el su punto de vista con toda la riqueza y valor instrumental para validarlo, mejorarlo y adaptarlo al contexto universitario. Por otra parte, este modelo de evaluación también se ajusta perfectamente al proceso de aprendizaje experiencial de D. Kolb, subyacente al Módulo. Con este marco de aplicación, la búsqueda evaluativa ha sido orientada fundamentalmente a obtener y valorar los datos sobre el proceso y los resultados obtenidos, haciendo uso de dos estrategias propias en las metodologías de orientación cualitativa: la observación participante, con el objetivo de registrar el proceso de aprendizaje del alumnado y el desarrollo del módulo formativo, y los grupos de discusión para su evaluación final. El estudio comparativo de los resultados obtenidos a través de las dos técnicas utilizadas, nos permitió validar el Módulo de Formación elaborado, ofrecer una versión optimizada de acuerdo con los resultados obtenidos y plantear propuestas por incrementar el potencial educativo del curriculum universitario desde la perspectiva no sexista.

Diseño general de la investigación

Hemos utilizado un modelo evaluativo que tiene muchas similitudes con el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987): incluye la identificación, la obtención y la devolución de información útil y descriptiva para valorar y ayudar a perfeccionarlos, fundamentalmente en cuatro aspectos básicos: los objetivos, la planificación, su aplicación y su impacto. Todos ellos han sido valorados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto o de entrada, la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados. Presentamos a continuación, las fases que describe el diseño general de la investigación:

La evaluación de contexto y la evaluación de entrada: La evaluación de contexto nos ha permitido detectar y definir las necesidades del alumnado. A partir de aquí decidimos aplicar el módulo e identificamos los objetivos mínimos que se han de cubrir. El objetivo de esta evaluación, denominada evaluación de contexto o de entrada, es el desarrollo

de un plan de aplicación que se ajuste al máximo a nuestra realidad y nos deriva hacia una decisión de planificación.

La evaluación de proceso: Insistimos en el carácter procesual del modelo de evaluación y, por lo tanto, en el interés de obtener una información continua y sistemática de todas las fases del desarrollo. Así, durante su aplicación también observamos el sentido y la dirección de los cambios previstos y no previstos que tienen lugar, cosa que nos puede llevar a tomar decisiones de modificación o mejora tanto en relación al contenido como a la manera de llevar a cabo el módulo. En este momento nos interesa hacer una buena instrumentalización con una orientación de perfeccionamiento progresivo. La evaluación de proceso es la que nos permite obtener información sobre su desarrollo, anticipar problemas y examinar en qué medida se está implementando de acuerdo con sus objetivos para poder introducir las modificaciones que se consideren más adecuadas.

La evaluación de resultados: Finalmente, después de la aplicación del crédito en las aulas nos interesará hacer una valoración global sobre los resultados obtenidos, su eficacia y utilidad, es decir, saber si éste ha cubierto o no los objetivos previstos inicialmente. En nuestro caso, nos interesará conocer en qué medida se han logrado los objetivos y el módulo resulta eficaz y a partir de aquí certificar la utilidad del módulo de cara a su futura implementación.

En la figura siguiente especificamos las actividades desarrolladas en cada una de las fases:

CUADRO 1
FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

| FASES DE LA INVESTIGACIÓN | | |
|---|---|---|
| Primera Fase Evaluación de contexto | Primera Fase Evaluación de proceso | Primera Fase Evaluación de resultado |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las necesidades formativas del estudiantado • Búsqueda de materiales sobre la temática • Elaboración definitiva del Módulo Formativo • Juicio crítico de los expertos y expertas • Aplicación de la prueba piloto | <ul style="list-style-type: none"> • Selección la muestra representativa del alumnado universitario • Aplicación del módulo de acuerdo al modelo de aprendizaje de Kolb • Validación empírica: observación participante y grupos de discusión. • Categorización de los resultados | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del módulo y en los grupos de discusión a través de análisis de contenido • Estudio comparativo de los resultados • Adecuación del módulo a partir del análisis de los resultados • Propuesta de optimización del curriculum universitario desde la perspectiva no sexista |

La evaluación de contexto y la evaluación de entrada

Las actividades de esta primera fase han sido:

1. Identificación de las necesidades formativas de las y los estudiantes universitarios para paliar los estereotipos y sesgos sexistas que ven a la publicidad, en general, y la televisiva, en particular (a partir de los estudios previos).
2. Elaboración de la primera versión del módulo formativo.
3. Valoración del módulo formativo por parte de personas expertas en este ámbito. Juicio externo.
4. Prueba piloto

1. Identificación de las necesidades formativas de las y los estudiantes universitarios para paliar los estereotipos y sesgos sexistas que ven a la publicidad, en general, y la televisiva, en particular (a partir de los estudios previos). El estudio realizado en el 2002 sobre los análisis de los estereotipos y los sesgos sexistas a la publicidad permitió la elaboración de diferentes instrumentos aplicables a cualquier tipo de material publicitario por identificar los modelos de mujeres transmitidos por los medios de comunicación y también posibilitó una clasificación interesante de los anuncios televisivos entre aquellos que mantienen los estereotipos y sesgos sexistas, los que van introduciendo modificaciones y los que no son sexistas. Posteriormente, en el año 2003 se adelantó hacia el diagnóstico más real de esta percepción, incluyendo la importancia que para la juventud universitaria tiene la publicidad televisiva, su visión sobre la igualdad/diferencia entre hombres y mujeres y la vivencia personal de esta dicotomía. Esta investigación pone de manifiesto, en primer lugar, la necesidad de elaborar un módulo formativo específico que tenga por objetivo la formación específica en la temática como paso previo para el análisis crítico de la publicidad y la concienciación de las barreras de género para el ejercicio de una ciudadanía activa y paritaria, y en segundo lugar, que si bien las y los jóvenes detectaban sesgos sexistas en la publicidad, mostraban graves lagunas en su conceptualización y reconocimiento.

2. Búsqueda y análisis de materiales para trabajar esta temática: Se procedió a una búsqueda y análisis de los materiales, ya publicados, que trabajaran esta temática. Pudimos comprobar que dichos materiales estaban destinados específicamente al alumnado de educación primaria, secundaria o de formación para organizaciones e instituciones, éstos últimos centrados específicamente en violencia contra las mujeres o dirigido a mujeres que sufren maltrato. Asimismo la investigación recoge en sus anexos una ficha descriptiva de cada uno de estos materiales. Este análisis también nos ha permitido constatar la necesidad de elaborar materiales específicos para el abordaje de esta temática con alumnado universitario.

3. Elaboración del Módulo formativo

El módulo formativo contiene una serie de elementos: objetivos, contenidos, recursos didácticos y materiales preparados para el profesorado y el alumnado. Es importante,

sin embargo, comprender que todos estos elementos que lo conforman están articulados con la metodología de aprendizaje que se va a utilizar —aprendizaje experiencial de Kolb. Para una mayor claridad expositiva explicaremos cada uno de los elementos que conforman el módulo formativo inicial y que, en general, se corresponde con el orden lógico en el cual se han ido elaborando. En cada uno de ellos se indica como se articulan entre sí y los materiales físicos que se recogen. Finalmente se indica el material que dispone tanto el profesorado como el alumnado

Objetivos pedagógicos del Módulo Formativo: El módulo formativo pretende lograr tres grandes objetivos generales de aprendizaje de los estudiantes universitarios:

1. Que adquieran los conocimientos implícitos en torno a los estereotipos y sesgos sexistas y la igualdad de género y los identifiquen en la publicidad televisiva.
2. Que desarrollen el juicio crítico a través de la reflexión, la argumentación, y valoración del impacto discriminatorio y sexista de los anuncios y la publicidad.
3. Que conozcan herramientas para prevenir, por el mal uso de la publicidad, la posible futura violencia de género, tal y como explicitan las políticas de las instituciones o las mismas directrices de la Unión Europea, que enfatizan la influencia decisiva de la publicidad en la emergencia de este tipo de violencia.

Contenidos del Manual de Formación: El contenido se organiza en torno a tres bloques temáticos:

1. El concepto de sexismo y su percepción en la publicidad.
2. Los estereotipos y sesgos sexistas, con la adjudicación diferencial del protagonismo de los anuncios y la diferencia de trato en función del género.
3. La igualdad y la diferencia entre hombre y mujer.

A estos contenidos temáticos se añadió una síntesis de la metodología a utilizar y una relación de recursos complementarios de centros especializados y materiales de orden general sobre la temática, que pueden utilizarse como orientaciones y de profundización y que están disponibles en Internet. Así, el Manual de Formación consta de los siguientes apartados:

- I. ¿Qué es el aprendizaje experiencial de D. Kolb?
- II. Un glosario terminológico sobre los conceptos básicos subyacentes al módulo:
 - II.1. Sexismo.
 - II.2. Estereotipos y sesgos sexistas.
 - II.3. Igualdad y diferencia.
 - II.4. Lenguaje no sexista.
 - II.5. Normativa en materia de igualdad de trato y de oportunidades.
 - II.6. Aportaciones y sugerencias sobre roles y tópicos sexistas en la publicidad de diferentes organismos e instituciones.
- III. Bibliografía y fuentes documentales en Internet.

Recursos didácticos: El vídeo. Se elaboró una cinta de vídeo que contenía una selección de anuncios televisivos. De las anteriores investigaciones realizadas por el grupo entorno a esta temática se disponía de una base de datos de anuncios televisivos. De ella se rescataron y se seleccionaron unos anuncios televisivos y se optó por una cinta de vídeo como apoyo básico para poderlos reproducir en las aulas universitarias.

Los anuncios: criterios de selección y tipo de anuncios. La selección de anuncios se hizo en función de los siguientes criterios establecidos: Dado el reducido número de sesiones de aplicación de que se disponía, debía de ser un número reducido, no más de 7 ó 8 anuncios. Se optó por que los anuncios presentaran diferentes graduaciones del sexismo: sexistas, sutilmente sexistas y no sexistas. Que los anuncios sexistas presentaran estereotipos o sesgos diferenciados. Estos anuncios serán los reactivos o estímulos sobre los cuales el alumnado deberá trabajar en las aulas y tendrá que aplicar los conocimientos adquiridos.

Cuaderno de trabajo de las y los estudiantes: Es el documento de trabajo del alumnado, a partir del que irán recogiendo todo el que observen en los anuncios. Este documento se elaboró de forma que sus anotaciones siguieran los pasos del aprendizaje experiencial de D. Kolb en las cuatro fases (experimentar, reflexionar, conceptuar y planificar) que constan en los distintos apartados. Este documento se aplica a cada estudiante y para cada anuncio concreto.

Orientaciones para el profesorado: El profesorado disponía de una serie de orientaciones pedagógicas de cómo realizar la actividad con el alumnado. Consistían básicamente en instrucciones para el visionado del vídeo y sobre cómo debían de ir realizando el trabajo.

Ficha inicial del alumnado: En este documento se recogen no sólo los datos personales y familiares del alumnado sino también la visión que tienen sobre el sexismo y la publicidad. Con la información que este documento proporciona se pretende describir la muestra y además caracterizarla en cuanto a su nivel de sensibilización y preparación inicial sobre la temática a tratar en el módulo formativo.

4. Valoración del módulo formativo por parte de personas expertas en este ámbito. Juicio externo. El Manual de formación y sus contenidos se sometieron previamente al juicio crítico de personas expertas. El grupo de investigación ya contaba con personas expertas en la materia, pero aún así se consultó con otras profesoras especialistas para que dieran su opinión. Se les explicó la finalidad del manual y se les preguntó lo siguiente: ¿Consideras que el manual de formación contiene toda la información básica necesaria y suficiente? ¿Qué cambios de mejora sugieres? De la información proporcionada por las personas expertas se realizaron pequeños cambios. Así, se simplificaron algunos contenidos, se pusieron ejemplos, se añadieron fuentes documentales, y se añadió un esquema del método de aprendizaje a utilizar.

5. Prueba piloto

Antes de aplicar el módulo formativo, se realizó una aplicación piloto en uno de los grupos. Se trataba de analizar un anuncio considerado sexista, sin ninguna formación previa, con el fin de realizar un diagnóstico inicial del alumnado sobre su juicio crítico

ante la igualdad de género y los estereotipos y sesgos sexistas que aparecieran en el anuncio por tal de poder concluir con evidencias empíricas hasta qué punto el módulo permitía mejorar el análisis y el desarrollo de este juicio crítico en el alumnado aplicado a la publicidad y la adecuación del cuaderno del alumnado, comprobar la comprensión de su contenido y el tiempo de realización que este trabajo suponía. Se eligió el anuncio de Salchichas "Oscar Mayer". La aplicación piloto nos ha permitido observar que las personas participantes están altamente sensibilizadas ante el tema. Pero se carecía el dominio conceptual de los contenidos específicos del "Manual de Formación", con respecto a los estereotipos y sesgos. Los resultados pusieron en evidencia la dificultad en reconocer los sesgos y estereotipos presentados.

2. La evaluación de proceso

En esta segunda fase se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Selección de la muestra representativa del alumnado universitario
2. Aplicación del módulo de acuerdo al modelo de aprendizaje de Kolb
3. Validación empírica: observación participante y grupos de discusión
4. Categorización de los resultados

1. Selección y breve descripción de la muestra

Inicialmente se pensó aplicar el módulo formativo a un grupo clase en la asignatura de Análisis de las Diferencias Educativas, asignatura optativa de la titulación de Pedagogía. Sin embargo, nos encontramos con que este grupo de estudiantes era muy reducido y decidimos ampliarlo a otro grupo de la misma asignatura y a otra asignatura de Psicopedagogía, con el fin de ampliar la muestra y que fuera más representativa. El módulo formativo se aplicó en cuatro grupos/clase, todos eran grupos naturales, de asignaturas optativas de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona. La muestra estaba formada por un total de 34 estudiantes.

2. Aplicación del módulo de acuerdo al modelo de aprendizaje de Kolb

En todos los grupos la aplicación del módulo se inició presentando el plan de trabajo al alumnado, junto con el Manual de Formación preparado expresamente para su formación en la equidad de género y la detección de los estereotipos y sesgos sexistas. Este manual se entregó a todo el alumnado en la primera sesión de intervención, acompañado de la ficha "de recogida de datos descriptivos" por obtener información complementaria respecto a su punto de partida en formación e información sobre el sexismo a la publicidad. En todos los grupos se dedicó una parte de esta primera sesión a explicar y comentar brevemente el contenido del módulo. Las tres sesiones restantes en cada uno de los grupos se dedicaron a analizar los anuncios seleccionados, siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial de D. Kolb y con el apoyo del "Cuaderno del alumnado". Para la aplicación del módulo los miembros del grupo de investigación nos dividimos en parejas realizando las tareas de dinamizadora y observadora participante cada una de ellas. De esta manera se han podido triangular

los datos obtenidos con las producciones realizadas por el alumnado y garantizar mejor el rigor científico de la búsqueda.

3. Validación empírica: observación participante y grupos de discusión

Para la recogida de información del proceso de aprendizaje del módulo se utilizaron dos procedimientos o estrategias: la documental y la observación participante. **Estrategia documental:** Como ya se ha dicho el Módulo Formativo contiene recursos didácticos con una serie de anuncios publicitarios televisivos recogidos para su visionado en un vídeo, y un cuaderno de trabajo del alumnado. **La observación participante:** El hecho que todas las personas del equipo de investigación seamos profesoras ha permitido hacer uso de la observación participante, sin que esta técnica de recogida de información creara ningún tipo de intrusismo y en un entorno de naturalidad, que nos permitió comprender mejor lo que sucedía en las aulas. Para constatar y grabar toda esta dinámica se elaboró un "Guión de observación" que incluía los siguientes campos de registro: dudas o preguntas, incidencias, orientaciones metodológicas que dan sugerencias del alumnado y sugerencias de la observadora. **Valoración del módulo a través de los grupos de discusión:** Para la valoración del módulo hemos hecho uso de la técnica del grupo de discusión. Con el objetivo de planificar el contenido a tratar, se elaboró un "guión" considerando objetivo general de esta técnica en el proyecto de búsqueda: la validación de los instrumentos de investigación o de evaluación. La elaboración de este guión ya ha constituido el primer referente que, posteriormente, se utilizaría para la creación de categorías que posibilitaron el análisis cualitativo de la información recogida. Se construyó considerando los siguientes grandes temas: La valoración general del contenido del módulo; La metodología seguida para introducir la perspectiva no sexista al currículum a través de este módulo; Propuestas de mejora por introducir la perspectiva no sexista en el currículum a través de este módulo.

Técnicas de análisis de la información: Las aportaciones de todas las estrategias cualitativas por obtener los datos fueron grabadas y recogidas a través de notas de campo, para su posterior transcripción y análisis cualitativo con el apoyo del programa informático "Atlas Ti". Igualmente se procedió al análisis documental de las fichas completadas por las y los estudiantes para la crítica de los diferentes anuncios. El proceso de análisis de datos cualitativo se ha desarrollado en tres grandes etapas: a) La reducción de la información obtenida, mediante la categorización y codificación correspondiente de todos los registros obtenidos; b) La elaboraciones de matrices descriptivas para visualizar la información obtenida y facilitar el cruce de las categorías de análisis más relevantes de cara a una visión global de los datos y llevar a cabo una interpretación exhaustivas; y finalmente, c) La redacción de los primeros informes parciales con la interpretación y la comparación de las conclusiones obtenidas a través de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizados para elaborar las conclusiones finales. Con objeto de poder efectuar el análisis de los datos hemos partido de los guiones y de la estructura planteada en cada una de las diversas técnicas de obtención de la información, como fuente de categorías útiles para integrar y analizar la información recogida. A continuación presentamos los sistemas categoriales utilizados en los grupos de discusión y las fichas elaboradas por el alumnado en su cuaderno.

4. Sistema de categorías utilizado

A. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los grupos de discusión

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA |
|--|--|
| 1. Adecuación del módulo y la asignatura | Percepción del alumnado sobre la adecuación o no de haber aplicado el módulo dentro de la asignatura que corresponde a cada grupo. |
| 2. Dudas y nuevas inquietudes | Dudas generales y dudas que les ha generado el trabajo con el módulo. |
| 3. Importancia de la perspectiva de género en el currículum | Valor que para el alumnado tiene la introducción de la perspectiva de género en el currículum de la universidad. |
| 4. La perspectiva de género en el currículum | Tratamiento del sexismo en el Plan de estudios de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. |
| 5. Propuestas de mejora del módulo | Cambios en metodología y recursos presentados para mejorar el módulo de formación. |
| 6. Publicidad y sexismo | Opinión sobre la utilidad y la adecuación de la publicidad para trabajar el sexismo. Sugerencias de cómo hacerlo. |
| 7. Sugerencias para la introducción de la perspectiva de género | Sugerencias para introducir la perspectiva de género en el currículum |
| 8. Tratamiento de la perspectiva de género en el currículum | Cómo se ha trabajado la perspectiva de género en el currículum o en las asignaturas que ha cursado el alumnado. |
| 9. Utilidad del módulo | Aportaciones del módulo: todo aquello que el módulo ha aportado al alumnado, o ha servido. |
| 10. Valoración de los materiales presentados | Valoración de todos los materiales presentados: contenidos, tipos de cuestiones planteadas. |
| 11. Valoración de la metodología del módulo | Valoración de todos los elementos implicados en la metodología del módulo: dinámica seguida, tiempo, tipo de actividades a hacer. |

B. Categorías de las fichas elaboradas para el alumnado en su cuaderno

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA |
|---|--|
| 1. Interpretación | La descripción de la interpretación, tal y como el alumnado ve el anuncio |
| <i>1.1. Interpretación pura</i> | Referida a la interpretación de la primera parte de la ficha que no hace referencia al sexismo |
| <i>1.2. Interpretación sensible</i> | Referida a la interpretación de la primera parte del anuncio que sí hace referencia al sexismo |
| 2. Elementos sexistas que identifican | Los elementos sexistas que para el alumnado aparecen en el anuncio |
| <i>2.1. Sesgos sexistas: el lenguaje</i> | Detección por parte del alumnado y valoración crítica del lenguaje sexista (uso del masculino genérico) |
| <i>2.2. Sesgo sexista: la adecuación al género</i> | Detección por parte del alumnado y valoración crítica de la adecuación al género |
| <i>2.3. Sesgo sexista: la atribución al género</i> | Detección por parte del alumnado y valoración crítica de la atribución de los productos anunciados según el género |
| <i>2.4. Estereotipo: la mujer como objeto</i> | Detección y valoración crítica por parte del alumnado de la mujer como objeto sexual o estético |
| <i>2.5. Estereotipo: la superwoman</i> | Detección y valoración crítica por parte del alumnado de la 'superwoman' |
| <i>2.6. Estereotipo: roles diferentes</i> | Adjudicación del papel de experto al hombre y de usuaria a la mujer |
| <i>2.7. Estereotipo ligados a características de personalidad</i> | Detección y valoración crítica por parte del alumnado de los estereotipos ligados a características de personalidad |
| <i>2.8. Estereotipo ligados a roles en el ámbito social, político, familiar y profesional</i> | Detección y valoración crítica por parte del alumnado de los estereotipos ligados a roles |
| <i>2.9. Otros Estereotipos</i> | Otros estereotipos detectados por parte del alumnado |
| 3. Sexismo en la publicidad | Detección y valoración crítica por parte del alumnado del sexismo en la publicidad |
| 4. Trato diferente en función del género en la publicidad | Consciencia, percepción y detección por parte del alumnado de una diferencia de trato en función del género en la publicidad |

| | |
|--|--|
| 5. Igualdad/diferencia: percepción | Percepción de igualdad y diferencia entre hombres y mujeres |
| <i>5.1. Igualdad/diferencia: vivencia en el hogar</i> | Vivencia de igualdad y diferencia entre los hombres y las mujeres en el hogar |
| <i>5.2. Igualdad/diferencia: vivencia en entornos sociales</i> | Vivencia de igualdad y diferencia entre los hombres y las mujeres en otros entornos sociales (sociedad, trabajo, centro de estudios, etc.) |
| 6. Propuestas de mejora | Sugerencias aportadas por el alumnado a fin de evitar el sexismo en la publicidad, en concreto, en los anuncios |

3. Evaluación de Resultados

En esta fase se realizaron las siguientes tareas:

- Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del módulo y en los grupos de discusión a través del análisis de contenido
- Estudio comparativo de los resultados
- Adecuación del módulo a partir del análisis de los resultados
- Propuesta de optimización del curriculum universitario desde la perspectiva no sexista

Siguiendo sencillas normas de la investigación empírica, una vez recogidas las respuestas del alumnado de todos y cada uno de los anuncios, se procedió a tres tipos de procesos analíticos: uno de descriptivo y los otros de análisis y de interpretación. El proceso descriptivo, lineal, consistió en leer, una primera vez, todas las respuestas escritas a cada uno de los apartados del Cuaderno del Alumnado. En aquel momento ya se establecieron una serie de categorías a priori. Después de esta lectura se procedió a transcribir las respuestas e introducirlas en el programa informático cualitativo “Atlas-ti”, a fin de subdividir y clasificar las respuestas y los comentarios de tal manera que se pudieran validar las categorías y a preparar el análisis. Una vez conocidas, averiguadas y aceptadas las categorías más interesantes para el análisis cualitativo, se fueron interpretando las respuestas en función de las variables y definiciones características de la teoría de la discriminación de género. Otra dimensión analítica complementaria fue la dinámica del grupo de discusión, como ya se ha visto. A partir de aquí, las interpretaciones se realizaron mediante una pauta común que comprendía los siguientes apartados:

1. Registro de si había habido por parte de la muestra una percepción y cierta sensibilidad respecto al sexismo.
2. Elementos sexistas que la muestra había detectado, siempre habiendo leído el Manual Formativo complementario al Cuaderno.
3. Detección de presencia o ausencia de trato igualitario (o diferenciado) en las diversas escenas de los diferentes vídeos. Y hasta qué punto la población era consciente.

4. Solicitud de propuestas de mejora si los vídeos se hubieran de reformular. Es decir, aportación constructiva con el objetivo que los anuncios se disminuyeran o evitaran los estereotipos y los sesgos.
5. Resumen de la lectura de los anuncios a través de la mirada del alumnado.

Valoración general de los contenidos del módulo: Las participantes de los grupos de discusión proceden de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social o Psicopedagogía. Por lo tanto, su composición es representativa de todas las enseñanzas de la Facultad de Pedagogía y esto ha permitido obtener una visión bastante exhaustiva sobre los contenidos relacionados con el sexismo dentro de los diferentes Planes de Estudio. Se puede constatar que la perspectiva de género se ha trabajado de alguna manera a lo largo de la carrera, excepto el alumnado de Psicopedagogía, que manifiesta no haber tratado estos temas en ninguna asignatura. Así lo expresan las alumnas:

"Estoy estudiando el segundo ciclo de Psicopedagogía y no he visto que se trabaje en mucho en las asignaturas que de hecho ni obligatorias ni optativas que yo recuerde"
"En el caso de Educación Social, siempre se ha trabajado como una parte de diferentes asignaturas, pero no existen como asignaturas específicas"
"En el caso de Pedagogía: dentro el plan de estudios existe una asignatura optativa centrada en el tema del sexismo: Coeducación y Análisis del Sexismo". "Lo que más ha faltado es información sobre ello pero relacionada de cómo yo puedo intervenir a la hora de que me encuentre con este tema. Tratarlo de manera teórica sí, pero digo de cómo tratarlo desde una forma técnica para saber como hacerlo llegar a otras personas"

El alumnado coincide en afirmar que el tratamiento de estos temas a través de estas asignaturas no va más allá de la reflexión individual y grupal promovida en el aula y consideran que carecen, en cuanto que futuros profesionales del ámbito educativo, de herramientas por intervenir y trabajar estas temáticas. Esta misma consideración es coherente con la importancia de introducir la perspectiva no sexista al currículum universitario.

"Esta bien tratarlo dentro de la universidad y esta asignatura yo creo que esta bien". "Creo que sí que se importante porque nosotros somos los profesionales que en el futuro vamos a intervenir en un ámbito educativo y creo que es muy importante pensar en nuestra sociedad ya que hay ciertos que son bastante mejorables y que están bastante relacionados con el tema del sexismo, la igualdad, el tema de los estereotipos"

En este sentido, el módulo ha sido innovador a la hora de presentar estos contenidos, pues, más allá de promover la reflexión sobre el tema y constituir una experiencia altamente gratificante para el alumnado interesado, también ha aportado un proceso de intervención y una metodología para tratar el sexismo adaptado a diferentes destinatarios.

"Yo hacia mucho que no me sentaba a reflexionar sobre un tema así. Me ha hecho pararme a pensarlo, me ha hecho darle vueltas, me ha hecho salir, venir aquí y ponerme a discutir"

con gente y creo que me ha servido mucho, realmente lo hemos aprovechado.” “El hecho de hacer estas sesiones me ayudo a estar más atenta a lo que nos llega y poder distinguir cual se el mensaje de fondo que nos da”

Valoración de la metodología. En general la metodología seguida ha sido valorada muy positivamente; en palabras de una de las alumnas participantes. Sin embargo, el elemento más controvertido de todo el proceso metodológico ha sido la temporalización. El alumnado argumenta que ha faltado tiempo por reflexionar, debatir, profundizar y asimilar los elementos sexistas que se han analizado en cada uno de los anuncios. El cambio hacia percepciones y actitudes no sexistas requiere un proceso y, por lo tanto, más tiempo del dispuesto en las sesiones de aplicación del módulo. Los textos siguientes ilustran con detalle la visión del alumnado:

“Bueno a mi me gustaría destacar la falta de tiempo, yo lo noté muchísimo en el sentido que veíamos los anuncios y entonces nos pasó que yo había interpretado un anuncio de diferente manera a como lo habías interpretado tu. O sea lo que habíamos visto era completamente diferente y por tanto el ponernos de acuerdo o llegar a una conclusión en el llegar a redactarlo —nos faltó mucho tiempo— y yo creo que ya llegue a contestar unas preguntas de forma muy rápida”.

Otro aspecto que también que consideran perjudicial ha sido la falta de tiempo para el aprendizaje del marco teórico que fundamenta el módulo. En cuanto a los materiales presentados, la valoración que hace el alumnado sigue la misma tónica que la metodología: tanto las fichas de respuesta como el dossier teórico con los principios de aprendizaje de D. Kolb y el glosario terminológico, los califican de correctos y acertados. No obstante, quizás el aspecto que en relación a los materiales el alumnado muestra más satisfacción es que tienen a su disposición el dossier teórico con todos los conceptos sobre el sexismo. *“El dossier me ha gustado el poder quedarme con él ya que luego le podemos dar otra utilidad”.*

Entre los aspectos más cuestionados de las fichas de respuesta del alumnado, encontramos el cuestionario con preguntas sobre la metodología seguida y el grado de información para cada uno de los apartados. El alumnado lo ve desvinculado del tema y no lo acaba de entender bien. Respeto al valor de la publicidad, en cuanto al contenido básico para trabajar el sexismo con el alumnado universitario, las y los estudiantes ratifican la necesidad de saberlos ver e interpretar, pues constituyen mecanismos de socialización más importantes que contribuyen a la construcción del imaginario colectivo, determinante comportamientos y roles de acuerdo con el género. Más allá de la publicidad, también destacan otros medios de comunicación por trabajar estos temas, con un impacto muy parecido pero no tan vinculado a los aspectos comerciales y de mercado: por ejemplo, La información que nos llega a través de Internet, el cine y las series televisivas son algunos de los más destacados. El mundo laboral es uno de los contextos que el alumnado propone trabajar desde una perspectiva no sexista, incorporando ejemplos reales para reflexionar sobre la diferencia de género y los principios de igualdad y equidad.

"Y después había pensado —que igual a lo mejor es una barbaridad— también trabajarlo pero a partir de la experiencia. Porque por ejemplo nosotros —no recuerdo en que asignatura— se nos dijo que pues la carrera de educación social al ser hombre tienes más posibilidades de que te cojan por ejemplo en CRAES o en sitios así". "Entonces bueno en este momento el tema hombre/mujer no el tenerlo en cuenta sino que poderlo utilizar también si se necesita. Ya que no somos iguales, que somos hombre o somos mujeres pues aprovecharlo"

La obtención de propuestas de mejora para la optimización del módulo

Entre las propuestas sugeridas por optimizar el módulo destacamos las siguientes:

- a. Mejorar la temporalización, tal y como ya hemos indicado anteriormente. Alargar el plazo de tiempo previsto para aplicar las actividades.
- b. Sugerir que fueran las mismas personas destinatarias del módulo las que seleccionaran los anuncios presentados, previa explicación teórica del dossier con todo el glosario terminológico y el posterior análisis de los anuncios siguiendo la misma metodología.
- c. Trabajar más a fondo la fundamentación teórica del módulo.

Entre las propuestas sugeridas por introducir la perspectiva no sexista en el currículum de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, el alumnado destaca las siguientes:

- a. Introducir el tema de forma transversal, a lo largo de todas las asignaturas.
- b. Especializar más asignaturas hacia el tratamiento exclusivamente de este tema, de una forma teórica y práctica, de cara a la profesionalización por el mundo laboral.
- c. Ampliar el contenido de las asignaturas más vinculadas al tema y ya existentes en los Planes de Estudio e incluir el tratamiento del sexismo.
- d. No trabajar el tema ridiculizando al hombre ni desde la perspectiva de sesgos masculinos.

Los resultados obtenidos nos han permitido constatar la eficacia del Módulo desde una triple perspectiva:

Respecto a la primera fase "*Evaluación de contexto*" los resultados de la investigación del 2003 son una clara evidencia de la necesidad de construir materiales pedagógicos específicos para trabajar la temática. Asimismo la exploración documental sobre materiales formativos para trabajar el tema, ha sido también uno de los elementos que nos permitió detectar la necesidad de elaborar materiales específicos dirigidos al alumnado universitario. En cuanto a la construcción de dichos materiales ha estado validada en primer lugar por el juicio de los expertos y, en segundo lugar, por la prueba piloto donde quedaba evidenciada, de manera clara y contundente, la necesidad del módulo formativo para que el alumnado pueda realizar de manera efectiva un análisis crítico del sexismo en la publicidad.

Respecto a la segunda fase “*Evaluación de proceso*” queda debidamente justificado el rigor tanto en la aplicación como en la recogida de los datos, a través de diferentes procedimientos, y de su posterior categorización para en un tercer momento proceder al análisis de los datos con el apoyo —para su categorización— de los programas informáticos ya mencionados.

Respecto a la tercera fase “*Evaluación de resultados*” se procedió de manera rigurosa al análisis de los datos obtenidos, ya categorizados en la fase anterior e introducidos en los programas informáticos (Atlas-ti y SPSS-X), y proceder a su interpretación. Asimismo una vez obtenidos estos resultados se procedió a realizar una comparativa con los resultados obtenidos en la investigación del 2003 a fin de comprobar la eficacia del Módulo para el análisis de la publicidad. Los resultados obtenidos en el análisis, nos permitió constatar, que se habían cumplido los objetivos propuestos en la investigación, realizar los cambios necesarios a fin de optimizar el Módulo Formativo y realizar las propuestas para su introducción en el curriculum universitario.

4. CONCLUSIONES GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN

El alumnado participante en la investigación ha admitido que nunca había participado en una actividad dirigida únicamente a la temática, objeto del módulo, y además de forma sistemática. La búsqueda y análisis de materiales educativos existentes en el mercado no se ajustan las necesidades detectadas en el alumnado universitario. Esto nos ha permitido detectar la necesidad de elaborar un Módulo Formativo que pueda desarrollarse a lo largo de cualquier estudio de tercer ciclo puesto que, tal y como manifiesta el propio alumnado que ha participado a la investigación, es necesario construir espacios donde poder trabajar y reflexionar sobre estas temáticas. El alumnado participante en la investigación valora tanto la introducción de este módulo formativo dentro del programa de las asignaturas en que ha sido aplicado; así como la necesidad que la perspectiva no sexista forme parte del currículum universitario. Esta incorporación está justificada desde la perspectiva formativa, profesional y social, debido a la repercusión de la temática en nuestro contexto.

Respecto a la *metodología* de aprendizaje experiencial de D. Kolb, ha sido valorada muy positivamente. El elemento más controvertido de todo el proceso metodológico ha sido la temporalización. El alumnado argumenta que ha tenido tiempo para reflexionar, debatir, profundizar y asimilar los elementos sexistas que se han analizado en cada uno de los anuncios. Este ritmo acelerado ha ido en menoscabo de la elaboración y profundización de los contenidos presentados. También destaca como negativo por esta falta de tiempo ha sido el aprendizaje del marco teórico que fundamenta el módulo.

En cuanto a los *materiales* presentados, son recursos que el alumnado califica de muy correctas y muy acertados. Del mismo modo, tanto el grado de dificultad como el formato de las fichas del alumnado se consideran muy adecuados, al igual que la selección de los anuncios para estudiar los conceptos y elementos sexistas a la publicidad. Los aspectos que en relación a los materiales presentados al alumnado muestran más satisfacción es que tiene a su disposición el dossier teórico con todos los conceptos sobre el sexismo: consideran que se trata de un recurso muy valioso, el cual, más allá de esta experiencia con el módulo formativo, les servirá por trabajar la temática en otras asignaturas del Plan de Estudios.

Respeto al *valor de la publicidad* en cuanto que contenido básico para trabajar el sexismo con el alumnado universitario, el mismo ratifica la necesidad de saberlos reconocer y saberlos interpretar, ya que constituyen unos mecanismos de socialización muy importantes que influyen en el imaginario colectivo, determinante de comportamientos y roles de acuerdo con el género. Más allá de la publicidad, también destacan otros medios de comunicación desde los que, con un impacto muy parecido pero no tan vinculados a los aspectos comerciales y de mercado: Internet, el cine, y series televisivas, por ejemplo. El mundo laboral es uno de los contextos que el alumnado propone trabajar desde una perspectiva no sexista, incorporando ejemplos reales por reflexionar sobre la diferencia de género y los principios de igualdad y equidad. Entre las propuestas sugeridas por optimizar el módulo elaborado destacamos las siguientes: En primer lugar, mejorar la temporalización. En segundo lugar, que sean las mismas personas, destinatarias del módulo, las que seleccionaran los anuncios, previa explicación teórica del manual de formación con todo el glosario terminológico y el posterior análisis de los anuncios siguiendo la misma metodología; y en tercer lugar, trabajar más a fondo la fundamentación teórica del módulo.

Entre las propuestas sugeridas para introducir la perspectiva no sexista al currículum de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, el alumnado destaca las siguientes: Introducir el tema de forma transversal, a lo largo de todas las asignaturas. Especializar más asignaturas hacia el tratamiento exclusivamente de este tema, de una forma teórica y práctica, de cara a la profesionalización por el mundo laboral. Ampliar el contenido de las asignaturas más vinculadas al tema y ya existentes en los Planes de Estudio para incluir el tratamiento del sexismo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barral, M. J.; Blázquez, M. y Escario, P. (1985). *Mujer y publicidad*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Breu, R. (2005). La dominación publicitaria avui. Importancia i trivialització de la imatge, *Aula Mèdia*. www.aulamedia.org/05/rbreu11.htm
- Bueno, J. R. et al. (1996). *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación-prensa escrita*. Valencia: Nau Llibres.
- Caro, A. (1994). *La publicidad que vivimos*. Madrid: Eresma & Celeste.
- Caro, A. (1995). Cinco años que cambiaron la publicidad, *Anuncios Revista*, 46, 32-38.
- Castelló, E.; Ciller, C.; López, A. M.; Nicolás, M. (1998). Signos con qué habitar el mundo. Estudio sobre la publicidad emitida en la navidad de 1997 por las cadenas de televisión españolas de cobertura estatal y difusión abierta. A http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/tvedu/invdoc/signosinf.htm
- Espín, J.V., Rodríguez-Moreno, M^a.L. i altres (1996). *Anàlisi dels recursos educatius des de la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Espín, J.V. y otras (2002). *Anàlisi d'estereotips i biaxos sexistes a la publicitat*. Barcelona: Institut Català de la Dona (inèdit). www.gredi.net
- Espín, J.V. y otras (2003). *Sexisme i publicitat: una mirada des de l'adolescència i la joventut*. Barcelona: Institut Català de la Dona (inèdit). www.gredi.net

- Espín, J.V. (2003 a). Análise de materiais educativos dende a perspectiva non sexista. En X. Rodríguez Rodríguez (Coord.). *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago: Tórculo (pp. 113-130).
- Espín, J.V. (2003 b). Educación non sexista. Análise de materiais e recursos educativos. En E. Jato e L. Iglesias (Coord.). *Xénero e educación social*. Santiago: Laiovento (pp. 245-262).
- Espín, J.V. (2003 c). Ciudadanía paritaria. En E. Soriano (Coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla (pp. 47-94).
- Espín, J. i altres. (2004). *El sexisme en la publicitat*. Investigació per al Institut Català de la Dona, realitzada des del Grup GREDI. Departament MIDE Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
- Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (2004). Análisis del sexismo en la publicidad, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 127-150.
- Espín, J.V. (2005). Mujeres y publicidad: una mirada desde la educación para la equidad. En L. Iglesias da Cunha y E. Jato (2005) (Coord.). *Educación para a igualdade*. Santiago: Laiovento.
- Jiménez Vilchez, T. (2003). Presentación. En Instituto Andaluz de la Mujer (2003). *Medios de comunicación y violencia contra las mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer y Fundación Audiovisual de Andalucía (pp. 13-15).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Nova Jersey: Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Kolb, D. A. y Fry, R. (1975). Toward and applied theory of experiential learning. a Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. Londres: John Wiley.
- Lomas, C. (1999). (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Arconada, M. A. (1999). Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad. En C. Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, (pp. 113-156).
- López Díez, P. (2003). Las mujeres en el discurso iconográfico de la publicidad. En Emakunde. *Uso del lenguaje en el mundo laboral*. Vitoria: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. <http://www.emakunde.es>
- Marqués, P. (2000). *Los anuncios. Ficha para el análisis de mensajes audiovisuales*. <http://dewey.uab.es/pmarques>.
- Martínez, Q. (2005). Publicitat i escola, AulaMèdia, www.aulamedia.org/05/quilom.htm
- Naval, C.; Sádaba, Ch.; Bingué, X.; Pérez-Alonso, P. (2003). *Los lenguajes de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos*. Ponencia presentada en el XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: otros lenguajes en Educación.
- Peña Marín, C. y Fabretti, C. (1994). *La mujer en la publicidad*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Rodríguez Moreno (2003). La orientación profesional diferencial (II) La orientación profesional no discriminatoria. La orientación profesional para las personas discapacitadas. A A. Sebastián (Coord.) *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 531-560.

- Saborit, J. (1994). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Aranda, J. et al. (2002). *El espejo mágico. La nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Instituto de la Mujer.
- Serrano, M. et al. (1995). *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y Vosotros según nos ve la televisión*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- Stufflebeam y Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Paidós Ibérica.

REVISTA
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para suscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección

Población C.P.....

País.....E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

Individual: 42 Euros + I.V.A. ptas.

Institucional: 61 Euros + I.V.A. ptas.

Números sueltos: 15,03 Euros

Indicar n.º deseado:

Números extras y monográficos: 18,03 Euros.

Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

Europa: 42 Euros+12 Euros gastos de envío (Fecha y Firma)

América: 42 Euros+18 Euros gastos de envío INSTITUCIONAL

Europa: 61 Euros+12 Euros gastos de envío

América: 61 Euros+18 Euros gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

N.º de cuenta N.º de libreta.....

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 42 Euros

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos.....

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia..... E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

DPTO. TRABAJO..... CENTRO TRABAJO.....

Situación profesional..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Firma)

| CODIGO CUENTA CLIENTE | | | |
|-----------------------|---------|------|----------------|
| Entidad | Oficina | D.C. | Núm. de Cuenta |
| | | | |

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Fecha y Firma)

| CODIGO CUENTA CLIENTE | | | |
|-----------------------|---------|------|----------------|
| Entidad | Oficina | D.C. | Núm. de Cuenta |
| | | | |

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

